

BIZNES I ZARZĄDZANIE

REFORMA PODSTAW PRZEDSIĘBIORCZOŚCI

→ WWW.MEIN.GOV.PL



Ministerstwo
Edukacji i Nauki

IBE



INSTYTUT
BADAŃ
EDUKACYJNYCH

govtech
Polska

Szanowni Państwo,

wobec dynamicznych przemian w obszarze technologii i innowacyjnych narzędzi cyfrowych wprowadzenie do podstawy programowej przedmiotu biznes i zarządzanie stało się bardzo ważną kwestią dla Ministerstwa Edukacji i Nauki. Przeprowadzona analiza stanu nauczania przedsiębiorczości w szkołach ponadpodstawowych utwierdziła nas w przekonaniu o nadmiernej ogólności podejmowanych zagadnień, w których nacisk kładziono bardziej na aspekty teoretyczne, aniżeli na kształcenie umiejętności praktycznych uczniów. Eksperti MEiN, a także specjaliści z zakresu marketingu, zarządzania i przedsiębiorczości, zwrócili również uwagę na niski status przedmiotu, nieadekwatne przygotowanie nauczycieli, ale i anachroniczność materiałów edukacyjnych.

Przedmiot, którego nauczanie rozpoczniemy w roku 2023, oparty jest na wiedzy specjalistów z dziedziny ekonomii i zarządzania, doświadczeniu przedsiębiorców czy menedżerów, a także najlepszych praktykach wypracowanych przez wiodące rynki międzynarodowe. Tym samym, dostosowujemy metody, techniki oraz narzędzia nauczania do wymogów nowoczesności, postulatów zgłaszanych przez środowiska biznesowe oraz akademickie, a przede wszystkim – do aktualnych potrzeb gospodarki.

Zależy nam na nowoczesnym i praktycznym podejściu do nauczania przedmiotu biznes i zarządzanie – na kształceniu u ludzi młodych kluczowych kompetencji, które pozwolą im swobodnie poruszać się w świecie ekonomii i marketingu. Jestem pewien, że spotkania z praktykami, tematyczne projekty grupowe, panele, debaty, jak również zajęcia prowadzone poza szkołą (m.in. w urzędach, instytucjach publicznych lub przedsiębiorstwach prywatnych) pozwolą ukazać szerokie spektrum zagadnień niezbędnych do zrozumienia i sprawnego poruszania się we współczesności.

Minister Edukacji i Nauki
dr hab. Przemysław Czarnek, prof. KUL

Szanowni Państwo,

nawet 65% uczniów obecnie zaczynających naukę będzie pracować w zawodach, które jeszcze nie istnieją. Z tego powodu kluczowymi kompetencjami na przyszłym rynku pracy będą przedsiębiorczość, kreatywność oraz innowacyjność, które pozwolą nie tylko dostosować się uczniom do zmieniającego się świata, ale również wyznaczać kierunki jego rozwoju. Właśnie taką proaktywną postawę opartą na współpracy w zespole i zrozumieniu wzajemnych potrzeb chcemy kształtować w ramach biznesu i zarządzania.

W polskiej szkole przewidziano sześćdziesiąt godzin lekcyjnych zajęć związanych z przedsiębiorczością w ciągu 12 lat edukacji. Jeżeli podzielimy to przez 45 minut, to możemy zauważyć, że naszym uczniom poświęcamy jedynie dwa dni w całym cyklu edukacji. To zdecydowanie za mało. Dla rozwoju gospodarki kluczowa jest edukacja młodego pokolenia. Ta zaś powinna być oparta na doświadczeniach polskich przedsiębiorców.

Chcemy wspólnie stworzyć innowacyjny, odpowiadający potrzebom rynku pracy przyszłości przedmiot, który sprawi, że będziemy mieć więcej młodych ludzi wyposażonych w kompetencje przedsiębiorcze i menedżerskie. Praca zespołowa, szukanie niestandardowych rozwiązań i kreatywne myślenie to umiejętności, które wyróżniają młodych ludzi będących przyszłością Polski.

Niniejszy raport powstał w wyniku zaangażowania nauczycieli, którzy od lat działają na rzecz aktywizacji i rozwoju nauczania, wielu środowisk edukacyjnych, organizacji pozarządowych oraz fundacji. Wierzymy, że będzie on nie tylko pewnym podsumowaniem, ale przede wszystkim punktem wyjścia do dyskusji o tym, jak wyglądać ma Szkoła Przyszłości.

Pełnomocnik Ministra Edukacji i Nauki ds. Transformacji Cyfrowej
Pełnomocnik Prezesa Rady Ministrów ds. GovTech
Justyna Orłowska

Wprowadzenie	02
Rozdział 1. Metodyka procesu konsultacji	07
1.1 Warsztaty na Giełdzie Papierów Wartościowych w Warszawie	07
1.2 Kompetencje nauczycieli przedmiotu podstawy przedsiębiorczości	08
1.3 Spotkania jakościowe oraz pisemne rekomendacje	14
1.4 Konsultacje z uczniami	14
Rozdział 2. Aktualny system nauczania przedsiębiorczości	20
2.1.1. Historia rozwoju przedmiotu podstawy przedsiębiorczości	21
2.1.2. Wprowadzenie przedmiotu do szkół	22
2.1.3. Pierwsza reforma przedmiotu	23
2.1.4. Druga reforma przedmiotu	25
Rozdział 2.2. Ekosystem nauczania przedsiębiorczości w Polsce	27
2.2.1 Podstawa programowa, środki dydaktyczne i nauczyciele	27
2.2.2. Otoczenie nauczania przedsiębiorczości	28
Rozdział 2.3. Nauczanie przedsiębiorczości w innych krajach	30
2.3.1 Estonia	30
2.3.2 Finlandia	31
2.3.3 Holandia	31
2.3.4 Izrael	32
2.3.5 Japonia	32
2.3.6 Kanada	33
2.3.7 Korea Południowa	33
2.3.8 Łotwa	33
2.3.9 Nowa Zelandia	34
2.3.10 Portugalia	34
2.3.11 Singapur	35
2.3.12 Słowacja	35
2.3.13 Szwecja	36
2.3.14 USA	36
2.3.15 Węgry	37
2.3.16 Wielka Brytania	37
Rozdział 3. Diagnoza stanu nauczania przedsiębiorczości w Polsce	39
Rozdział 4. Rekomendacje z procesu konsultacji	41
4.1 Podstawa Programowa	41
4.1.1 Matura Międzynarodowa IB	44
4.2 Metody, praktyki i formy dydaktyczne	47
4.3 Matura z biznesu i zarządzania	50
4.3.1 Możliwości i wyzwania związane z wdrożeniem zespołowej oceny realizowanego w grupie projektu do formalnego systemu oświaty w Polsce	53
4.4 Formuła praktycznego egzaminu maturalnego z biznesu i zarządzania	64
4.4.1 Egzamin ustny z języka w formule z 2008 roku	64
4.4.2 Egzamin zawodowy w formule z 2004 roku	70
5. Podsumowanie i kluczowe rekomendacje	72
Bibliografia	74



Wprowadzenie

Niniejszy raport został podzielony na pięć rozdziałów, w ramach których rozwijane są szczegółowe kwestie z zakresu metodyki, aspektów merytorycznych oraz efektów procesu konsultacji. Rozdział pierwszy opisuje działania podjęte w ramach rozpoczętych konsultacji biznesu i zarządzania (BiZ); ważną częścią jest również omówienie badań własnych, przeprowadzonych w celu postawienia diagnozy stanu kompetencji nauczycieli i określenia preferencji grona pedagogicznego oraz uczniów. W ramach rozdziału drugiego analizowany jest aktualny system nauczania przedsiębiorczości wraz z retrospekcją dotychczasowych reform. Warty uwagi jest również fragment opisujący systemowe rozwiązania dotyczące nauczania przedsiębiorczości w wybranych krajach. Rozdział trzeci analizuje stan aktualnego systemu nauczania na podstawie opracowań literatury przedmiotu oraz badań własnych. W rozdziale czwartym przytoczone zostały rekomendacje, które pojawiły się podczas procesu konsultacji. Propozycje zostały podzielone na następujące obszary: podstawa programowa, metody dydaktyczne oraz egzamin maturalny. Istotną częścią rozdziału czwartego jest analiza dotycząca wdrożenia oceny zespołowej do systemu edukacji w Polsce oparta na występujących już w polskim szkolnictwie egzaminach. Rozdział piąty podsumowuje priorytetowe kwestie dotyczące reformy nauczania przedsiębiorczości.

01

ROZDZIAŁ 01

Metodyka procesu konsultacji

1.1

Warsztaty na Giełdzie Papierów Wartościowych w Warszawie

20 stycznia 2022 r. na Giełdzie Papierów Wartościowych w Warszawie zostały zorganizowane warsztaty związane z tematem reformy nauczania przedsiębiorczości i kompetencji biznesowych. Warsztaty były również oficjalnym rozpoczęciem procesu konsultacji. Kierunkowe założenia przedmiotu Biznes i Zarządzanie przedstawił Minister Edukacji i Nauki Przemysław Czarnek.

Celem warsztatów było wygenerowanie pomysłów na zmianę paradygmatu nauczania przedsiębiorczości w szkołach, omówienie narzędzi pozwalających na wzmocnienie kompetencji miękkich i biznesowych uczniów oraz integracja środowiska przedsiębiorców, przedstawicieli systemu edukacji i organizacji pozarządowych. Warsztaty zostały przeprowadzone metodą *design thinking* przez profesjonalnych trenerów.

W wydarzeniu organizowanym przez Centrum GovTech oraz Ministerstwo Edukacji i Nauki uczestniczyło 36 osób, które zostały podzielone na cztery grupy robocze. Wśród zaproszonych gości obecni byli:

- rektorzy uczelni ekonomicznych oraz nauczyciele akademicy,
- przedstawiciele NGO,
- przedsiębiorcy,
- pracownicy MEiN,
- przedstawiciele instytucji finansowych.

Efektom prac były propozycje programowe oraz dydaktyczne dotyczące przedmiotu biznes i zarządzanie oraz wspólne definiowanie efektów kształcenia nowego przedmiotu. Najczęściej poruszane rozwiązania przedstawia poniższa tabela:

TABELA 1: Propozycje rozwiązań systemowych uczestników warsztatów

PROPOZYCJA	LICZBA GRUP POSTULUJĄCYCH ROZWIĄZANIE
projekt semestralny realizowany w grupach	4/4
wirtualny podręcznik pod postacią interaktywnej platformy internetowej	4/4
sesje <i>problem solving</i> z lokalnymi przedsiębiorcami	3/4
metodyka <i>case study</i>	3/4
gry symulacyjne	3/4
grupowanie zajęć w blokach (czasowych/tematycznych)	3/4
ŹRÓDŁO: Opracowanie własne	

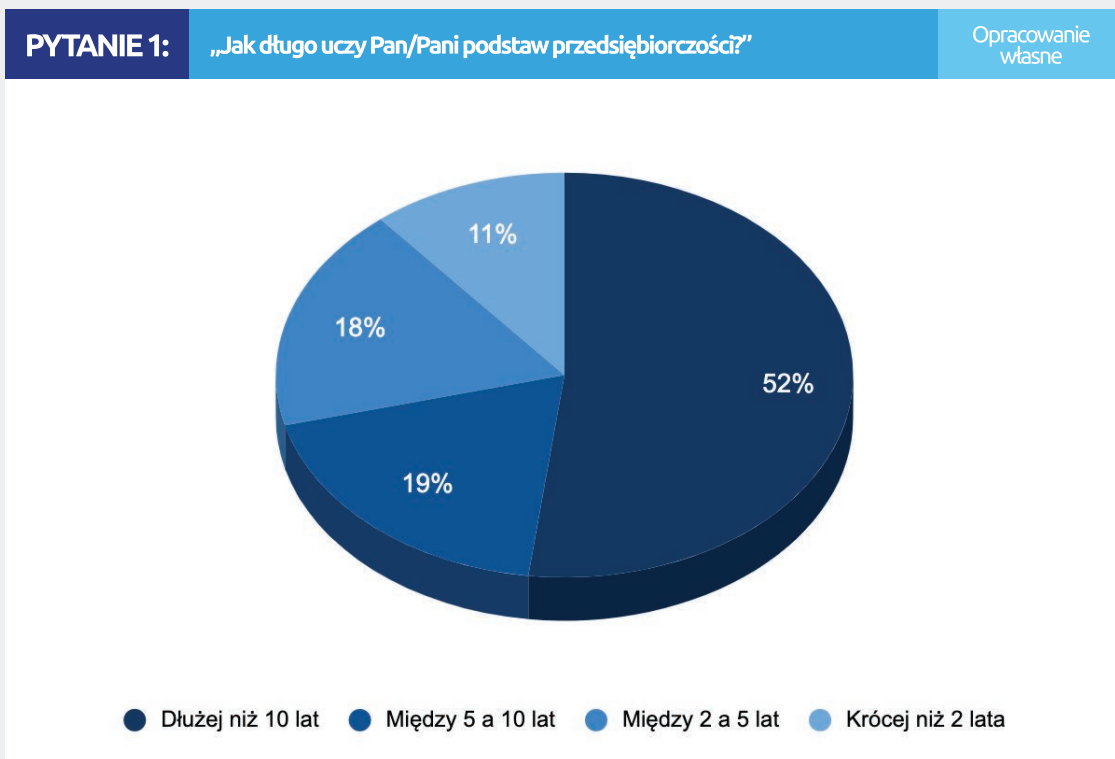
1.2 Kompetencje nauczycieli przedmiotu podstawy przedsiębiorczości

Kompetencje nauczycieli podstaw przedsiębiorczości były istotnym czynnikiem wskazywanym przez wcześniejsze raporty analizujące sytuację nauczania przedmiotów ekonomicznych w szkołach ponadpodstawowych – wymieniano je w szczególności jako potencjalny czynnik ryzyka we wprowadzaniu nowych metod nauczania zagadnień biznesowych i ekonomicznych.¹

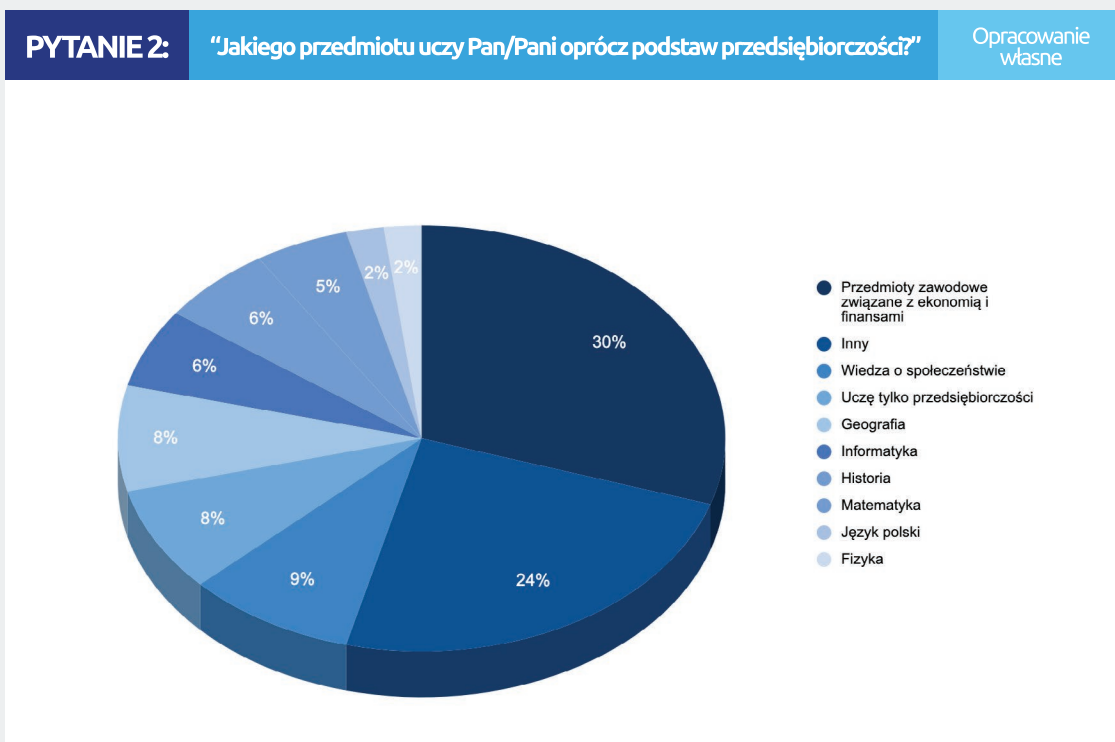
Formularz badający kompetencje zawodowe nauczycieli przedsiębiorczości został rozesłany do wszystkich szkół ponadpodstawowych za pośrednictwem Wojewódzkich Kuratoriów Oświaty oraz Ośrodków Doskonalenia Nauczycieli. Zbieranie odpowiedzi trwało od 4 do 28 marca 2022 r. W ankiecie wzięło udział 2104 nauczycieli podstaw przedsiębiorczości reprezentujących 16 województw. Struktura badania opierała się na 7 pytaniach zamkniętych (z możliwością dodawania własnych adnotacji w przypadku braku odpowiednich odpowiedzi do wyboru).

Wyniki z poniższego badania potwierdziły trendy podkreślane podczas konsultacji, wedle których istniejąca luka kompetencyjna może stanowić znaczne ryzyko przy wdrażaniu nowego przedmiotu.

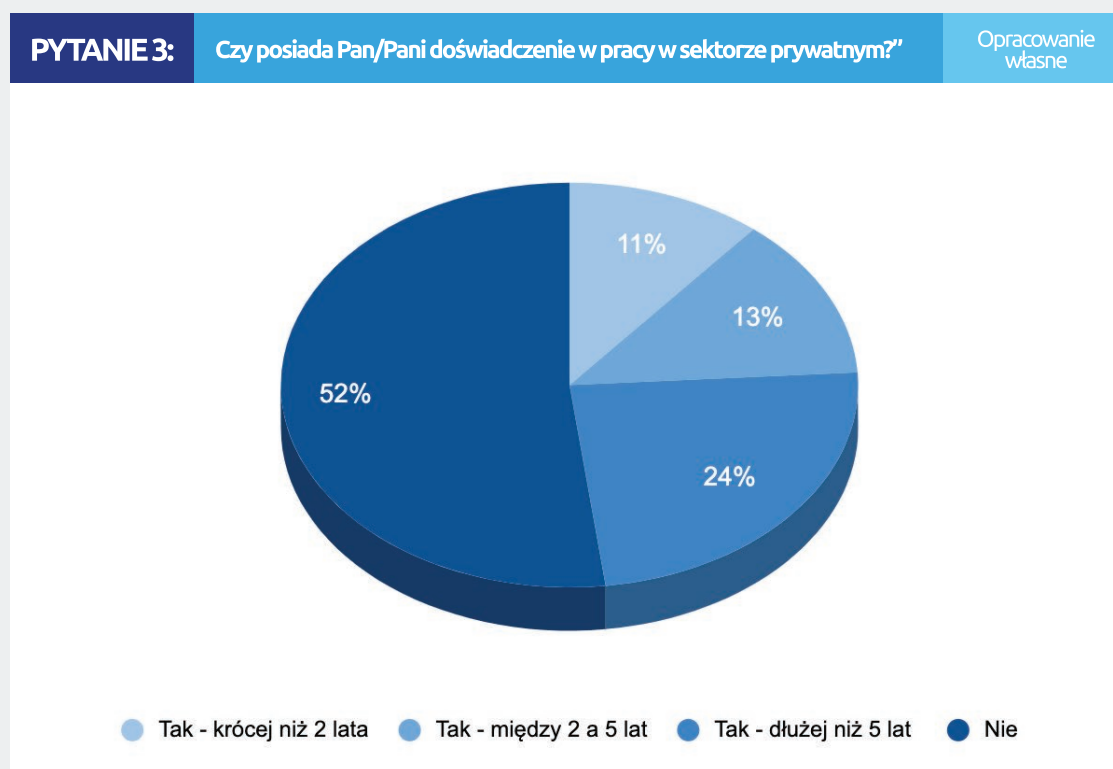
¹S. Wieczorek, *Program poprawy świadomości ekonomiczno-finansowej Polaków, 2016, FEDK.*



Ponad połowa nauczycieli prowadzi lekcje dłużej niż 10 lat, a jedynie 11% to osoby, które podjęły pracę mniej niż 2 lata temu. Jest to zjawisko szczególnie istotne w kontekście przyszłych nauczycieli biznesu i zarządzania, których powinna cechować bardzo dobra znajomość aktualnych realiów gospodarczych.



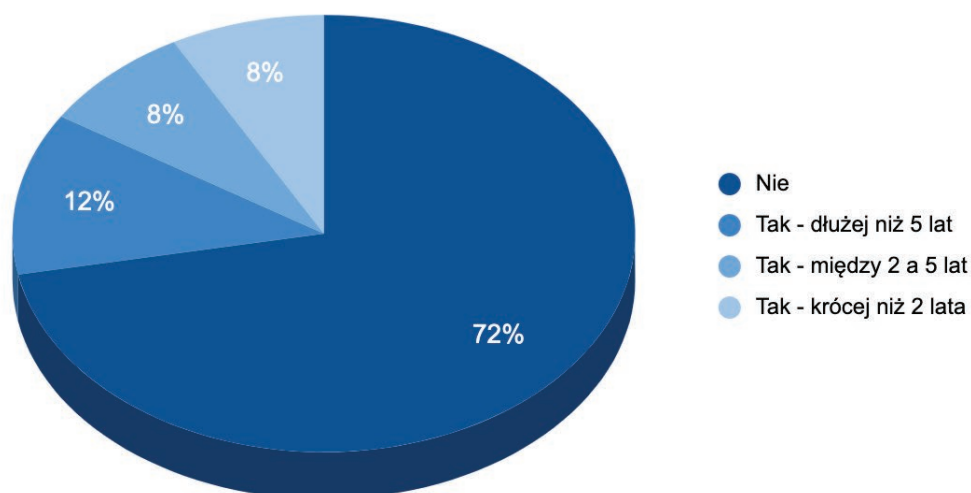
Fakt, że tylko 10% nauczycieli uczy jedynie podstaw przedsiębiorczości wydaje się kluczowy dla diagnozy stanu aktualnego. Podstawy przedsiębiorczości są obecnie przedmiotem realizowanym w znacznej części jako przedmiot uzupełniający, dzięki któremu możliwe jest dopełnienie nauczycielskiego pensum. Jest to uznane za ryzyko z punktu widzenia potrzebnej specjalizacji wynikającej z tematyki BiZ-u. Jednak wartym uwagi pozostaje zjawisko nauczycieli realizujących przedmioty zawodowe związane z ekonomią. Podczas jakościowych spotkań konsultacyjnych dostrzeżona została grupa nauczycieli realizujących podstawy przedsiębiorczości w kilku szkołach (zawodowych oraz ogólnokształcących) jednocześnie. Jest to szczególnie istotne zjawisko w kontekście BiZ-u nauczanego w wymiarze rozszerzonym. Przedmiotom rozszerzonym przysługuje większa liczba godzin lekcyjnych, co pozwoli na wykształcenie się grupy nauczycieli specjalizujących się w nauczaniu biznesu i zarządzania jako wiodącego przedmiotu. W długim okresie zwiększona liczba godzin pozwoli na systemowe wykreowanie „pełnoetatowych” nauczycieli BiZ-u.



Ponad połowa respondentów nie posiada żadnego doświadczenia w pracy poza sektorem publicznym. Jest to czynnikiem ryzyka z punktu widzenia rozumienia mechanizmów obecnych w instytucjach komercyjnych. Podobną tendencję można zaobserwować również w kontekście prowadzenia własnej działalności gospodarczej, która jest wyspecjalizowaną formą działalności w sektorze komercyjnym. Wskazuje to na potrzebę rozwiązań pomocniczych dla nauczyciela, umożliwiających włączenie do programu zajęć obecności osób, które mają takie doświadczenie.

PYTANIE 4: „Czy prowadził/a Pan/Pani własną działalność gospodarczą?”

Opracowanie
własne



PYTANIE 5: „Czy bierze Pan/Pani regularny udział w kursach i szkoleniach z zakresu finansów, ekonomii, przedsiębiorczości?”

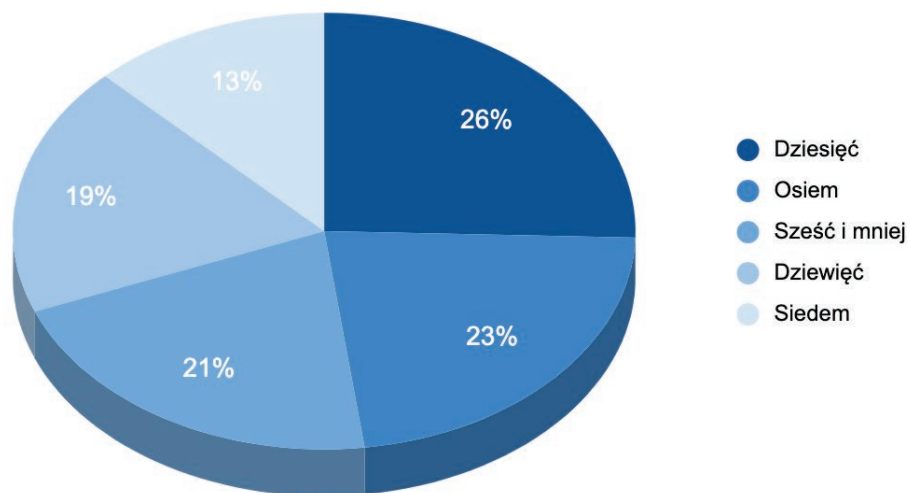
Opracowanie
własne

Większość badanych osób stwierdziła, że we własnym zakresie poszerza swoją wiedzę z zakresu ekonomii, finansów i przedsiębiorczości. Fakt, iż 69,28% nauczycieli (1457 respondentów) deklaruje korzystanie z narzędzi poszerzających wiedzę jest pozytywną informacją z punktu widzenia projektowania szkoleń dla przyszłych nauczycieli biznesu i zarządzania

PYTANIE 6:

„Jak ocenia Pan/Pani swoje kompetencje cyfrowe w skali 1-10?
W szczególności chodzi o korzystanie z materiałów dydaktycznych
dostępnych na platformach edukacyjnych.”

Opracowanie
własne

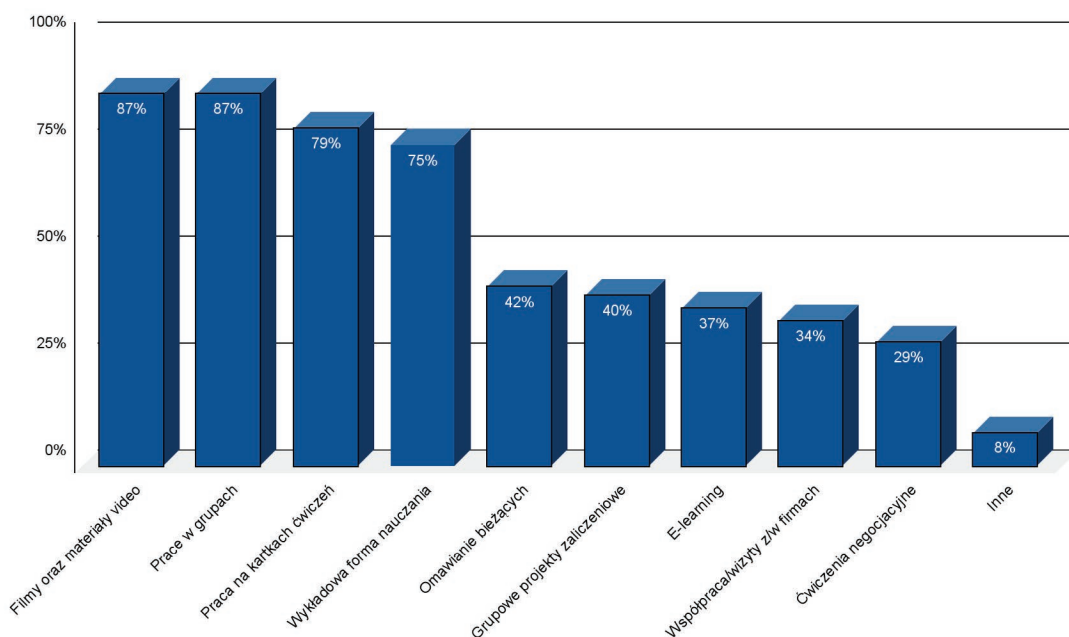


W kontekście rekomendacji utworzenia platformy internetowej jako cyfrowej wersji biznesu i zarządzania, kompetencje cyfrowe nauczycieli są kluczowym czynnikiem sukcesu. W przeprowadzonym badaniu blisko 80% nauczycieli zadeklarowało, iż oceniają swoje umiejętności cyfrowe na 7 i więcej w dziesięciostopniowej skali. Jest to pozytywna informacja z punktu widzenia utworzenia ogólnodostępnej platformy zawierającej treści dydaktyczne, symulacje biznesowe oraz materiały do wykorzystania podczas nauki BiZ-u.

PYTANIE 7:

“Z jakich metod, technik i narzędzi dydaktycznych korzysta Pan/Pani podczas nauczania Podstaw Przedsiębiorczości? Pytanie dotyczy regularnie stosowanych metod.”

Opracowanie własne



Większość respondentów, prowadząc swoje lekcje, decyduje się na wykorzystanie klasycznych metod dydaktycznych. Wśród najpopularniejszych metod znajdują się karty pracy (79,17% ankietowanych) czy wykładowa forma prowadzenia zajęć (74,51%). Jednak transmisyjny model przekazywania wiedzy nie odzwierciedla potrzeb i dynamiki współczesnego rynku pracy, opartego na kompetencjach kreatywnych, tj. własnej pracy twórczej, a nie odtwórczej. Warty uwagi zjawiskiem jest popularność pracy w grupach (86,64%) oraz materiałów wideo (86,9%), co jest pozytywnym wskaźnikiem w kontekście proponowanych metod dydaktycznych biznesu i zarządzania.

13 Spotkania jakościowe oraz pisemne rekomendacje

W okresie od lutego do lipca 2022 r. zespół konsultacyjny Pełnomocnika Ministra Edukacji i Nauki ds. Transformacji Cyfrowej prowadził jakościowe badania z nauczycielami, edukatorami, instytucjami trzeciego sektora oraz przedsiębiorcami. Spotkania miały formę wywiadu pogłębionego, opartego na trzech standaryzowanych zestawach pytań (dla nauczycieli, instytucji trzeciego sektora oraz przedsiębiorców). Przeprowadzono blisko sto spotkań z nauczycielami, edukatorami, instytucjami trzeciego sektora, oraz przedsiębiorcami. Ponadto każda zainteresowana osoba lub organizacja miała okazję przestać swoje pisemne rekomendacje przez formularz dostępny na stronie www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/. Zespół konsultacyjny poddał analizie 324 rekomendacje, które zostały nadesłane w tym trybie. Formularz nadesłanych rekomendacji został podzielony na następujące bloki tematyczne:

1. analiza stanu aktualnego,
2. program nauczania,
3. sugerowane metody dydaktyczne,
4. podręcznik i pomoce dydaktyczne,
5. forma egzaminu maturalnego.

Wnioski oraz konkluzje z powyższych badań zostały zaprezentowane w rozdziale czwartym.

1.4 Konsultacje z uczniami

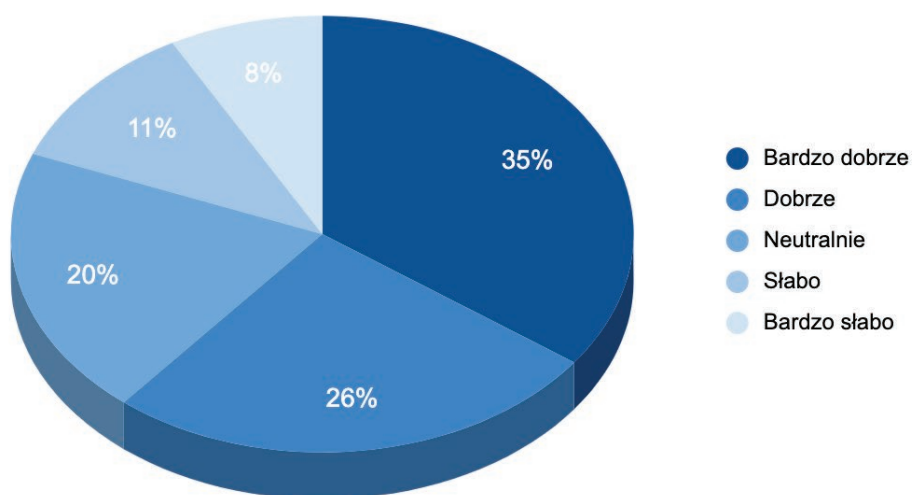
W ramach współpracy Centrum GovTech, Rady Dialogu z Młodym Pokoleniem oraz Piotra Mazurka – Pełnomocnika Rządu ds. Polityki Młodzieżowej przeprowadzone zostały ogólnopolskie konsultacje w celu zebrania opinii i preferencji uczniów ws. wdrożenia nowego przedmiotu. Formularz ankietowy rozesłany został do wszystkich uczniów biorących udział w konsultacjach „Strategii RP na rzecz Młodego Pokolenia”. Ponadto o rozpowszechnienie badania poproszono również Wojewódzkie Kuratoria Oświaty. Proces zbierania wyników został zwieńczony ogólnopolskim spotkaniem konsultacyjnym w formie online z udziałem Ministra Edukacji i Nauki Przemysława Czarnka, Sekretarza Stanu w Kancelarii Prezesa Rady Ministrów, Pełnomocnika Rządu ds. Polityki Młodzieżowej Piotra Mazurka i Wicedyrektora Programu GovTech Polska w Kancelarii Prezesa Rady Ministrów Antoniego Rytła. Konsultacje odbyły się we wtorek 17 maja 2022 roku. Celem wydarzenia, w którym uczestniczyło blisko tysiąc młodych

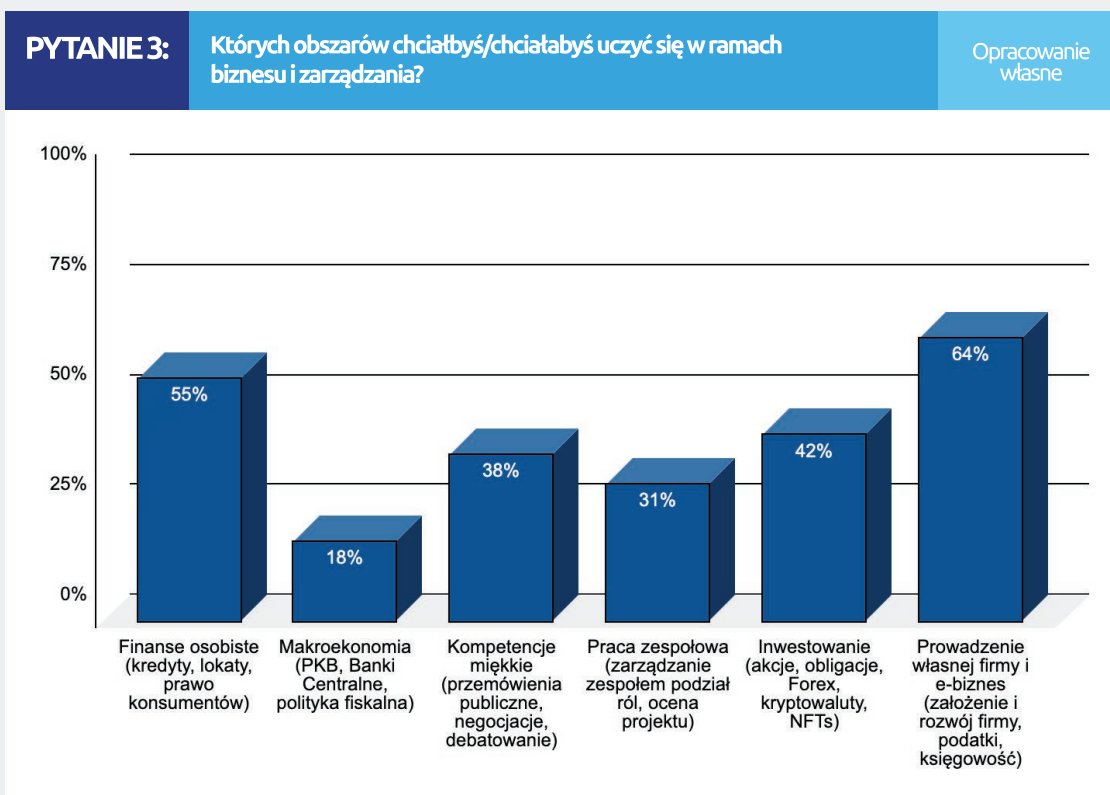
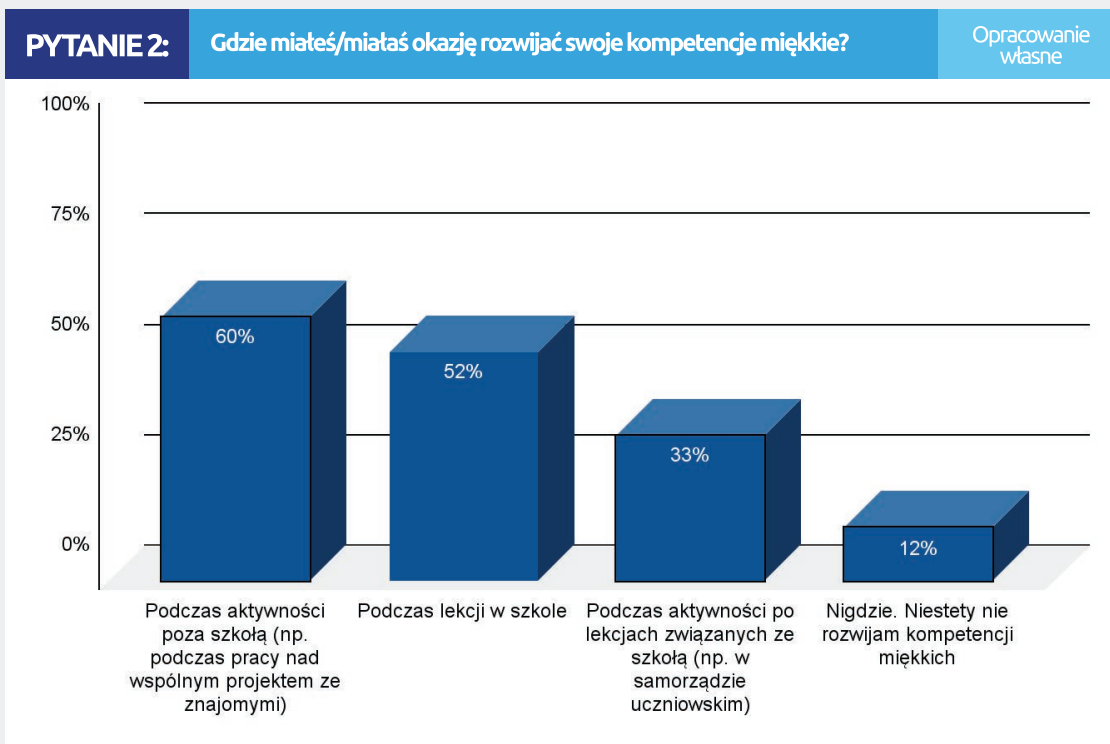
osób z całej Polski, było dostosowanie programu przedmiotu do potrzeb i oczekiwań obecnych oraz przyszłych uczniów. Minister Piotr Mazurek zwrócił uwagę, że przedmiot biznes i zarządzanie jest bezpośrednią odpowiedzią na głos młodych Polaków wyrażony podczas ogólnopolskich konsultacji Strategii RP na rzecz Młodego Pokolenia, które zostały przeprowadzone w 2021 roku. Podczas spotkania, uczniowie mieli okazję pracować w grupach w formie warsztatowej, opracowując szereg rekomendacji.

PYTANIE 1:

Jak oceniasz swoją wiedzę z zakresu ekonomii, finansów i gospodarki?

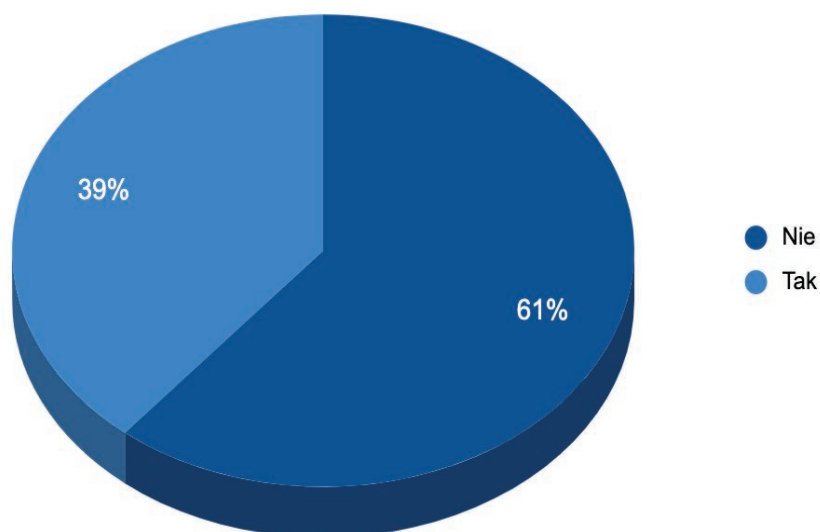
Opracowanie
własne





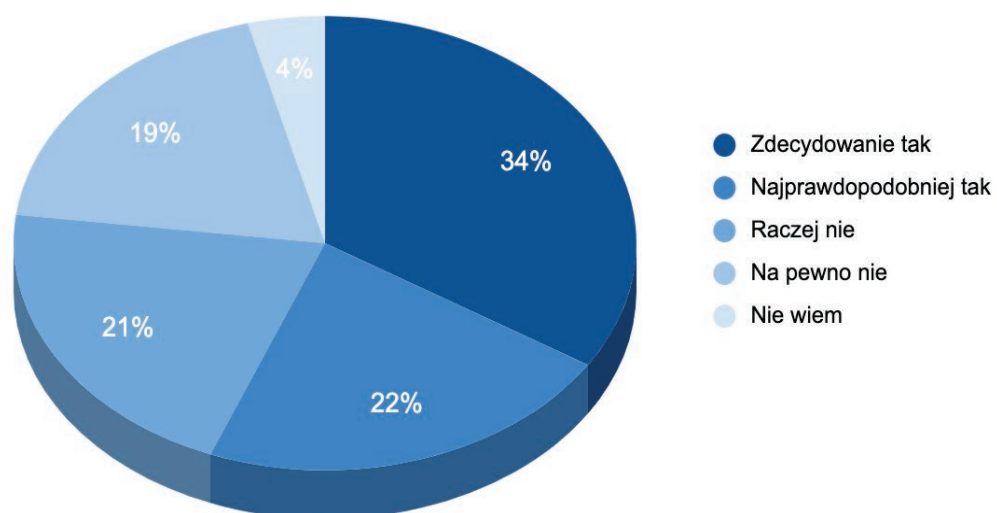
PYTANIE 4: Czy posiadasz doświadczenie zawodowe lub projektowe?

Opracowanie
własne



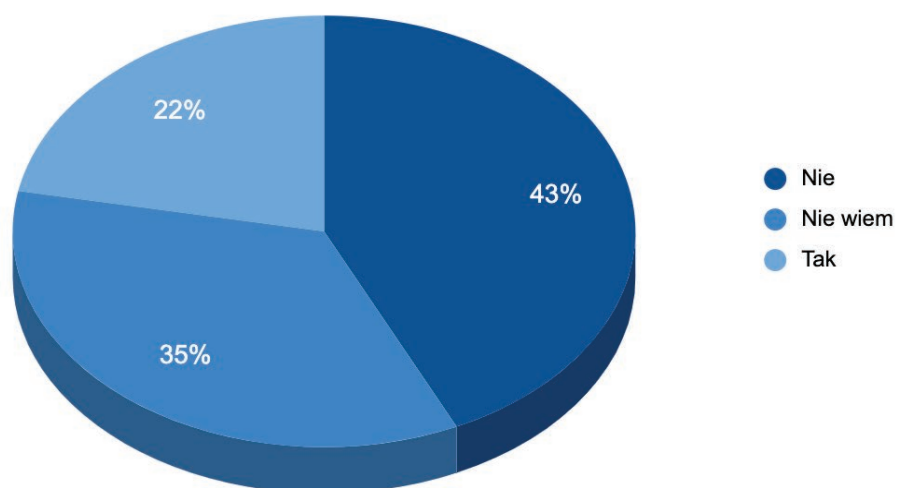
PYTANIE 5: Czy planujesz założyć w przyszłości swój własny biznes/działalność gospodarczą?

Opracowanie
własne



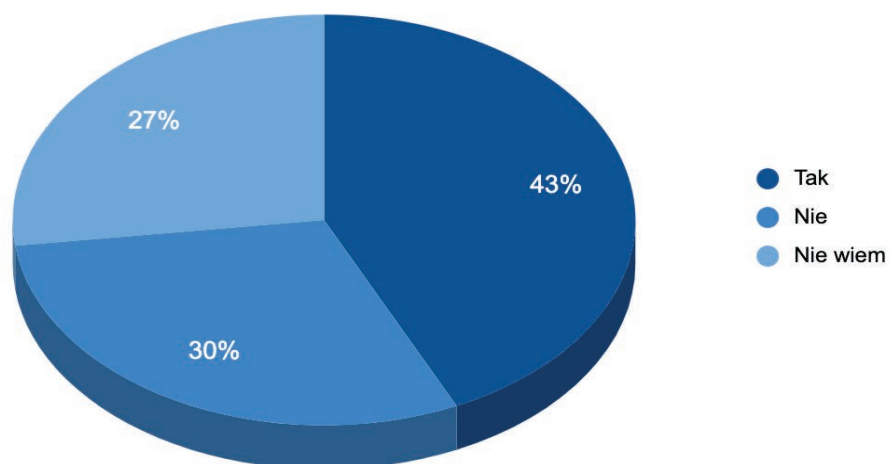
PYTANIE 6: Czy gdybyś miał/miała taką opcję, wybrałbyś/wybrałabyś Biznes i Zarządzanie jako przedmiot rozszerzony na maturze?

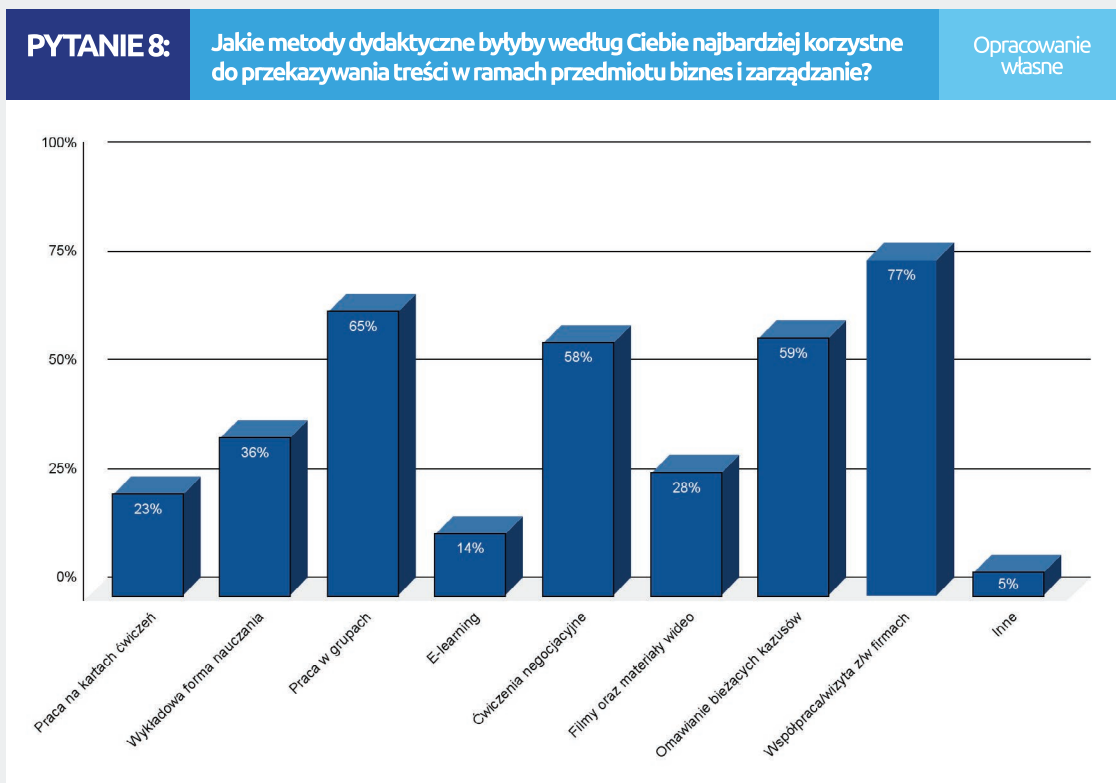
Opracowanie
własne



PYTANIE 7: Czy uważasz, że grupowy projekt społeczno-biznesowy powinien stanowić część oceny (np. 30%) na maturze z Biznesu i Zarządzania?

Opracowanie
własne





02

ROZDZIAŁ 02

Aktualny system nauczania przedsiębiorczości

Z raportu Global Entrepreneurship Monitor z 2020 r. wynika, że poziom przedsiębiorczości w Polsce, mierzony wskaźnikiem TEA, w kategorii gospodarek rozwiniętych jest bardzo niski – spośród 43 badanych krajów Polska zajęła 42 miejsce². Wskaźnik TEA określa udział (%) osób, które są zaangażowane w zakładanie działalności gospodarczej lub prowadzenie nowego przedsiębiorstwa działającego do 3,5 roku w ogóle ludności w wieku produkcyjnym (18–64 lat). Z opracowania wynika również, że w badanej grupie dorosłych nie ma wielu osób z intencjami przedsiębiorczymi – w tym zestawieniu Polska uplasowała się na drugiej pozycji od końca, na 41 miejscu³. Wskaźnik TEA odznacza się negatywnym trendem w ostatnich latach i jego niska wartość w 2020 roku to wynik postępującej tendencji spadkowej. Znajduje to odzwierciedlenie w działalności i interwencjach m.in. UOKiK. Co roku Urząd otrzymuje coraz więcej sygnałów z rynku⁴, w tym przede wszystkim skarg konsumenckich, dotyczących naruszeń praw konsumentów dokonywanych przez przedsiębiorców na różnych rynkach. Świadczą one o skali i różnorodności problemów oraz zagrożeń, z jakimi muszą mierzyć się konsumenci oraz dowodzą, jak istotna jest edukacja konsumencka.

Co więcej, badanie przeprowadzone wśród polskich studentów wykazało następujące podejście do postawy przedsiębiorczej (deklaratywne określenie się jako osoba o kompetencjach przedsiębiorczych):

- brak postawy przedsiębiorczej – 1,7% respondentów,
- niski stopień postawy przedsiębiorczej – 34,03% respondentów,
- średni stopień postawy przedsiębiorczej – 46,81% respondentów,
- wysoki stopień postawy przedsiębiorczej - 7,46% respondentów⁵.

² GEM, Global Report 2020-2021, s. 142.

³ Ibidem.

⁴ W 2020 r. odnotowano 13 321 sygnałów, jednocześnie w 2021 r. było to już 17 670; źródło: Sprawozdania z działalności UOKiK w 2020 r, 2021 r., <https://uokik.gov.pl/publikacje.php?tag=1>.

⁵ A. Andrzejczyk, Wpływ edukacji na rozwój przedsiębiorczości, 66.

Ogólna wartość wskaźnika użytego w tym badaniu była bliska dolnej granicy przedziału oznaczającego średni stopień postawy przedsiębiorczej. Można zatem zauważyć, że poziom przedsiębiorczości wśród młodych osób w Polsce zdecydowanie nie jest satysfakcjonujący.

Dokonując oceny obecnego poziomu przedsiębiorczości w Polsce, należy również zwrócić uwagę na jego zróżnicowanie pod względem geograficznym.

Z przeprowadzonego badania wynika, że województwa wschodniej Polski wykazują się niższym poziomem przedsiębiorczości, mierzonym za pomocą wskaźnika liczby podmiotów gospodarki narodowej z sektora prywatnego, w odniesieniu do liczby potencjalnych przedsiębiorców⁶. Oprócz tego różnicę w poziomie przedsiębiorczości można dostrzec pomiędzy wsiami i miastami w Polsce, na niekorzyść wsi⁷, jednak należy być świadomym, iż działalność rolnicza również jest aktywnością przedsiębiorczą i powinna być uwzględniona w ramach nauki BiZ-u.

W trzech pierwszych podrozdziałach omówiona została historia rozwoju przedmiotu podstaw przedsiębiorczości, ekosystem jej nauczania oraz dokonany przegląd rozwiązań obowiązujących w 15 wybranych krajach na świecie, pozytywnie wyróżniających się pod względem poziomu przedsiębiorczości. Istotnym omówieniem jest również system międzynarodowej matury IB (International Baccalaureate) z przedmiotu business management. Podstawowe założenia oraz kluczowe narzędzia oceny matury IB są zbliżone do celów postawionych reformie podstaw przedsiębiorczości.

2.1.1

Historia rozwoju przedmiotu podstawy przedsiębiorczości

Do pełnego zrozumienia obecnego ekosystemu nauczania przedsiębiorczości w Polsce i wynikających z jego konstrukcji nieefektywności, konieczne jest poznanie historii przedmiotu podstaw przedsiębiorczości, który w szkołach gości już niemal 20 lat. W tym czasie przeszedł on dwie reformy, skupiające się przede wszystkim na poprawie i uaktualnieniu nauczanych treści zapisanych w ramach podstawy programowej.

⁶D. Jegorow, *Regionalne zróżnicowanie skłonności do postaw przedsiębiorczych w Polsce*, 103.

⁷A. Andrzejczyk, *Wpływ edukacji na rozwój przedsiębiorczości*, 67.

2.1.2

Wprowadzenie przedmiotu do szkół

Przedsiębiorczość, jako oddzielny obowiązkowy przedmiot szkolny, został wprowadzony do szkół średnich w roku szkolnym 2002/2003, pod nazwą: „podstawy przedsiębiorczości”. Była to decyzja podjęta w trakcie reformy, której wdrażanie rozpoczęto w 1999 r.

Uzupełnieniem wdrażanego przedmiotu był moduł „wychowanie do aktywnego udziału w życiu gospodarczym w ramach prowadzonego w gimnazjum przedmiotu wiedza o społeczeństwie. Główne cele, które stawiane były przed tymi przedmiotami, to: „ukształtowanie u uczniów postaw przedsiębiorczych oraz przygotowanie uczniów do aktywnego i świadomego uczestnictwa w życiu gospodarczym kraju i zjednoczonej Europy”.

W ramach kształcenia ogólnego przedmiot podstawy przedsiębiorczości był realizowany w wymiarze około 60 godzin, (2 godziny tygodniowo w cyklu kształcenia) i w zależności od decyzji szkoły, mógł być nauczany w jednej klasie (1 rok) w wymiarze 2 godzin lekcyjnych tygodniowo, lub przez 2 lata w wymiarze 1 godziny lekcyjnej tygodniowo⁸.

Pierwsza podstawa programowa przedmiotu wymieniała:

- 8 celów edukacyjnych,
- 5 zadań dla szkoły,
- 22 ramowe punkty treści nauczania,
- 13 osiągnięć ucznia⁹.

Sprowadzając program przedmiotu do czterech ramowych punktów, były to:

- rozumienie podstawowych zjawisk i mechanizmów gospodarczych,
- zdolność do kształtowania własnych poglądów i ocen na temat najważniejszych zmian w polskiej gospodarce,
- zdolność do aktywnego i świadomego kształtowania własnej kariery zawodowej oraz skutecznego poszukiwania pracy zapewniającej satysfakcję materialną i moralną,
- wykształcenie zachowań przedsiębiorczych i uwzględniających wymogi etyki zawodowej¹⁰.

⁸ W. Kilar, T. Rachwał, *Przedsiębiorczość w szkole średniej*, 189.

⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r., *Podstawy Przedsiębiorczości*.

¹⁰ FPAKE, *Kształtowanie postaw przedsiębiorczych*, 135.

2.13 Pierwsza reforma przedmiotu

W reformie programów kształcenia przedmiotów z 2008 r.¹¹ podtrzymano założenia utrzymania Podstaw Przedsiębiorczości jako obowiązkowego przedmiotu szkolnego w szkołach ponadgimnazjalnych, realizowanego w niezmiennym cyklu 60 godzin. Równolegle wprowadzono ściśle powiązany przedmiot fakultatywny – Ekonomia w Praktyce. Zmieniono również sposób zapisów wymagań szczegółowych podstawy programowej na system powszechnie stosowany w krajach Unii Europejskiej, z użyciem „języka efektów kształcenia”¹². Zdecydowano się na ujęcie podstawy w następującej strukturze:

- wstęp, w którym uzasadniono cele realizacji przedmiotu,
- cele kształcenia – wymagania ogólne, czyli podstawowe cele, jakie w toku edukacji powinno się osiągnąć,
- treści nauczania – wymagania szczegółowe, które w sposób możliwie precyzyjny podają, jakie treści powinny być realizowane i jakie efekty kształcenia osiągnięte,
- warunki realizacji w szkole¹³.

Pierwsze zmiany w programie weszły w życie w roku szkolnym 2009/2010, gdzie do gimnazjalnego przedmiotu Wiedza o Społeczeństwie przeniesiono część treści z zakresu przedmiotu podstawy przedsiębiorczości. Przeniesione zostały zagadnienia:

- praca i przedsiębiorczość,
- gospodarka rynkowa,
- gospodarstwo domowe,
- pieniądz i banki,
- gospodarka w skali państwa,
- przedsiębiorstwo i działalność gospodarcza,
- wybór szkoły i zawodu,
- etyka w życiu gospodarczym,
- a także grupy treści częściowo związane z problematyką przedsiębiorczości:
- integracja europejska (w tym m.in. budżet UE),
- Polska w Unii Europejskiej (w tym m.in. fundusze unijne),
- problemy współczesnego świata (w tym m.in. globalizacja gospodarki)¹⁴.

Już wstępna analiza rozkładu materiału między tymi dwoma poziomami edukacji

¹¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. (Dz.U.09.4.17).

¹² W. Kilar, T. Rachwał, *Przedsiębiorczość w szkole średniej*, 189.

¹³ W. Kilar, T. Rachwał, *Przedsiębiorczość w szkole średniej*, 190.

¹⁴ T. Rachwał, *Ocena projektu zmian podstawy*, 359.

wskazywała, że zakres treści nauczania dla gimnazjum (przy uwzględnieniu faktu, że nauczyciel wiedzy o społeczeństwie ma do dyspozycji tylko 60 godzin na cały przedmiot, w tym 15–20 godzin na wymienione wyżej treści związane z przedsiębiorczością) był zbyt szeroki w stosunku do zakresu, jaki przewidziano dla szkoły ponadgimnazjalnej (60 godzin)¹⁵.

Zmiany w programie nauczania w szkołach ponadgimnazjalnych kończących się maturą weszły w życie w roku szkolnym 2012/2013. Podstawy przedsiębiorczości zostały utrzymane w niezmiennym zakresie 60 godzin. W poradniku dla dyrektorów szkół proponowano realizację przedmiotu w drugiej i trzeciej klasie.

Jednocześnie utworzony przedmiot fakultatywny Ekonomia w Praktyce realizowano w zakresie 30 godzin lekcyjnych. Uczniowie szkół zawodowych również realizowali 60 godzin Podstaw Przedsiębiorczości, jednak bez możliwości realizacji przedmiotu dodatkowego. Grupy treści w ramach podstawy programowej podstaw przedsiębiorczości realizowanej w szkołach ponadgimnazjalnych obejmowały następujące pozycje:

1. człowiek przedsiębiorczy,
2. rynek – cechy i funkcje,
3. instytucje rynkowe,
4. państwo, gospodarka,
5. przedsiębiorstwo,
6. rynek pracy¹⁶.

Komplementarnie, treści nauczania przedmiotu ekonomia w praktyce koncentrowały się na:

1. planowaniu przedsięwzięcia uczniowskiego o charakterze ekonomicznym,
2. analizie rynku,
3. organizacji przedsięwzięcia,
4. ocenie efektów działań¹⁷.

¹⁵T. Rachwał, *Ocena projektu zmian podstawy*, 359.

¹⁶T. Rachwał, *Ocena projektu zmian podstawy*, 356.

¹⁷Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. (Dz. U. z 2012 r. poz. 977), *Ekonomia w praktyce*.

2.1.4 Druga reforma przedmiotu

W 2018 roku w Polsce wdrożona została reforma systemu oświaty, w ramach której wprowadzono m.in. system ośmioletniej szkoły podstawowej, czteroletniego liceum i pięcioletniego technikum¹⁸. Reforma utrzymała liczbę godzin w całym cyklu kształcenia przeznaczoną na nauczanie treści z zakresu przedsiębiorczości¹⁹, wpłynęła jednak na zmianę treści podstawy programowej oraz momentu realizacji przedmiotu²⁰.

Realizacja przedmiotu została przewidziana na II i III klasę liceum oraz technikum zamiast I i II w liceum, oraz III i IV w technikum, jak miało to miejsce wcześniej²¹.

W przypadku szkół policealnych i zaocznych przedmiot jest realizowany w następującym wymiarze:

- w liceum ogólnokształcącym zaocznym: około 18 godz. łącznie w I klasie,
- w szkole policealnej zaocznej: około 20 godzin w I klasie,
- w szkole policealnej stacjonarnej: około 35 godzin w I klasie²².

Przy czym przedmiot ten jest realizowany w szkole policealnej zaocznej tylko w sytuacji, gdy słuchacz nie przerobił przedmiotu podstawy przedsiębiorczości wcześniej²³.

Przedmiot fakultatywny ekonomia w praktyce, wcześniej występujący w ofercie przedmiotów do wyboru, został wycofany w ramach ostatniej reformy szkolnictwa. Przełożyło się to na konieczność uwzględnienia części kształcenia Ekonomii w Praktyce w nowej podstawie programowej²⁴.

Wycofanie przedmiotu było spowodowane kilkoma czynnikami. Przede wszystkim przedmiot nie był powszechny – ze względu na jego nieobowiązkowy charakter był oferowany na małej liczbie profili oraz w niewielkiej ilości szkół. Ograniczony dostęp był sporym utrudnieniem w jego prowadzeniu. Co więcej, celem przedmiotu było poszerzenie podstaw przedsiębiorczości o aspekt „praktyczny” – tym samym ważnym elementem przedmiotu była realizacja projektu. Jednak, ze względu na brak funduszy i nauki odpowiedniego zarządzania, część projektów pozostała niesfinalizowana – zostały zakończone na etapie planowania.

¹⁸ MEiN, *Reforma edukacji. Strona internetowa*.

¹⁹ W. Kilar, T. Rachwał, *Przedsiębiorczość w szkole średniej*, 189.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ T. Rachwał i in., *Edukacja w zakresie przedsiębiorczości*, 404-405.

²² *Ibidem*.

²³ *Ibidem*.

²⁴ *Ibidem*.

Na wcześniejszym etapie edukacyjnym, tj. w szkole podstawowej, w niewielkim zakresie treści dotyczące przedsiębiorczości zostały przeznaczone do realizacji w ramach przedmiotu wiedza o społeczeństwie oraz jednostkowo na innych przedmiotach²⁵.

Co istotne, w nowej podstawie programowej omawianego przedmiotu przyjęto, że jednym z głównych celów dydaktycznych przedmiotu jest przygotowanie uczniów do planowania swojej przyszłości oraz do aktywności zawodowej w roli pracowników najemnych lub osób prowadzących własną działalność gospodarczą. Miało to sprzyjać przygotowaniu uczniów do aktywności społecznej i gospodarczej, a także do życia rodzinnego w znaczeniu ekonomicznym, dając podstawowe umiejętności konkurencyjnych zachowań na rynku, w tym ponoszenia konsekwencji swoich decyzji^{26,27}.

W dokumencie podstawy programowej zachowano przyjętą w czasie reformy z 2012 roku stylistykę zapisów wymagań szczegółowych w „języku efektów kształcenia”²⁸. Nowa podstawa programowa Podstaw Przedsiębiorczości podzielona została na cztery tematyczne działy:

- gospodarka rynkowa – około 8 godzin,
- rynek finansowy – około 13 godzin,
- rynek pracy – około 12 godzin,
- przedsiębiorstwo – około 19 godzin²⁹.

Pozostałe godziny nauczyciel może przeznaczyć na rozszerzenie określonych treści według własnego uznania³⁰.

²⁵ W. Kilar, T. Rachwał, *Przedsiębiorczość w szkole średniej*, 189.

²⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r., (Dz.U.z 2018 r. poz. 467).

²⁷ W. Kilar, T. Rachwał, *Przedsiębiorczość w szkole średniej*, 189.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r., (Dz.U.z 2018 r. poz. 467).

³⁰ T. Rachwał i in., *Edukacja w zakresie przedsiębiorczości*, 419.

2.2

ROZDZIAŁ 2.2

Ekosystem nauczania przedsiębiorczości w Polsce

Celem niniejszego rozdziału jest pokazanie obecnego stanu nauczania przedsiębiorczości w Polsce, form jej kształcenia oraz otoczenia instytucjonalnego – co łącznie nazywane jest często ekosystemem nauczania przedsiębiorczości w Polsce.

2.2.1 Podstawa programowa, środki dydaktyczne i nauczyciele

Szczególne miejsce w obecnej podstawie programowej zajmuje nie tylko kształtowanie umiejętności, ale także i postaw, szczególnie tych związanych z samorozwojem, proaktywnością, relacjami z innymi ludźmi, odpowiedzialnością za siebie i innych, docenianiem działalności przedsiębiorców, a także postawami etycznymi, solidarności i społeczną odpowiedzialnością³¹.

Istotnym elementem podstawy programowej jest fakt, że wskazuje ona cele i treści kształcenia, natomiast to nauczyciel decyduje, jakie metody stosuje i w jaki sposób osiągnie postawione cele³². Obecnie podstawowym środkiem dydaktycznym w procesie kształcenia jest podręcznik oraz zeszyt ćwiczeń^{33,34}.

Przeprowadzone wśród uczniów badanie wykazało, że choć niektórzy nauczyciele podejmują próby uatrakcyjnienia swoich zajęć, wiele z nich wciąż odbywa się w tradycyjny sposób, bez użycia dodatkowych narzędzi, takich jak wirtualne gry i symulacje projektowe³⁵.

Kolejnym ważnym aspektem jest podejście nauczycieli do nauczania przedmiotu.

³¹ W. Kilar, T. Rachwał, *Przedsiębiorczość w szkole średniej*, 194.

³² A. Andrzejczyk, *Wpływ edukacji na rozwój przedsiębiorczości*, 67.

³³ P-E, *Rola przedsiębiorczości w procesie rozwoju społeczno-gospodarczym*, 409.

³⁴ MEN, *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem: Podstawy Przedsiębiorczości*, 65.

³⁵ P-E, *Rola edukacji w rozwoju przedsiębiorczości*, 77.

Okazuje się, że dla większości z nich Podstawy Przedsiębiorczości nie stanowiły przedmiotu pierwszego wyboru, a prawo jego nauczania zdobyli w celu uzupełnienia brakujących do wypełnienia pensum godzin. Traktowanie prowadzonych zajęć lekcyjnych jako dopełnienie etatu może sprawiać, że poświęcają oni temu niekiedy mniej uwagi. Dydaktycy naturalnie preferują skupiać się na swoim przedmiocie zasadniczym niż na Podstawach Przedsiębiorczości³⁶.

W świetle prowadzonych badań można dostrzec poprawę w zakresie przygotowania nauczycieli do prowadzenia tego przedmiotu³⁷. Jednak z przeprowadzonego sondażu wynika, że nie wszyscy nauczyciele po przekwalifikowaniu czują się pewnie w pracy z nowym programem i przedmiotem. Niejednokrotnie brakuje im wiedzy niezbędnej do prowadzenia przedmiotu oraz doświadczenia metodycznego. Wielu nauczycieli nie potrafi zastosować metod aktywizujących w procesie nauczania, dzięki którym możliwe jest kształtowanie u uczniów umiejętności i postaw poszukiwanych przez pracodawców³⁸.

2.2.2

Otoczenie nauczania przedsiębiorczości

Kluczową rolę w budowie ekosystemu nauczania przedsiębiorczości stanowi jego otoczenie instytucjonalno-organizacyjne. W Polsce możemy wyróżnić 5 podstawowych elementów tego otoczenia obecnych w procesie nauczania:

1. szkoła,
2. olimpiady i konkursy tematyczne,
3. uczelnie wyższe,
4. instytucje państwowe i podmioty sektora finansowego,
5. organizacje pozarządowe.

Rola szkoły opisana została w rozdziale 1 i podrozdziale 2.2.

Do najbardziej znaczących olimpiad zaliczamy: Olimpiadę Wiedzy Ekonomicznej, Olimpiadę Przedsiębiorczości oraz Olimpiadę Przedsiębiorczości i Zarządzania. Na ekosystem nauczania przedsiębiorczości składają się również konkursy, [m.in.](#) organizowany przez Europejską Fundację Rozwoju Przedsiębiorczości największy w Grupie Wyszehradzkiej konkurs biznesowy dla licealistów – High School Business Challenge.

³⁶ A. Andrzejczyk, *Wpływ edukacji na rozwój przedsiębiorczości*, 67.

³⁷ P-E, *Rola przedsiębiorczości w procesie rozwoju społeczno-gospodarczym*, 395.

³⁸ FPAKE, *Kształtowanie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna*, 395.

W Polsce istnieje 5 publicznych uczelni biznesowo-ekonomicznych: w Warszawie, Krakowie, Katowicach, Poznaniu i Wrocławiu. Niepubliczne uczelnie ekonomiczne działają w obszarze powszechnej edukacji przedsiębiorczości, realizując swoje autorskie projekty – m.in. Konkurs Na Najlepsze Zajęcia z Przedsiębiorczości, którego realizację w 2022 roku wspierała Akademia Leona Koźmińskiego.

Instytucje publiczne podejmują liczne działania w zakresie edukacji przedsiębiorczości, jednak zdecydowana większość z nich nie jest w żaden sposób ze sobą skoordynowana. Najbardziej widoczne w obszarze wydają się działania Narodowego Banku Polskiego, Ministerstwa Edukacji i Nauki, i Giełdy Papierów Wartościowych w Warszawie. Aktywne pozostają również banki i inne instytucje finansowe zarówno bezpośrednio, jak i poprzez swoje fundacje.

Ostatni element stanowią organizacje III sektora – stowarzyszenia i fundacje, zarówno te działające w skali krajowej, jak i lokalne, będące niejako bliżej odbiorcy. Wszystkie te instytucje i organizacje odgrywają ważną rolę w budowie postaw przedsiębiorczych wśród młodych. W opinii autorów raportu to jednak szkoła powinna być pierwszym miejscem, w którym są one kształtowane, a pozostałe elementy powinny jej rolę wzmacniać i rozszerzać. Sposoby, w jakie odbywa się w to innych krajach, przedstawia podrozdział 3.

2.3

ROZDZIAŁ 2.3 Nauczanie przedsiębiorczości w innych krajach

Celem niniejszego rozdziału jest pokazanie rozwiązań w zakresie edukacji przedsiębiorczości w wybranych innych państwach na świecie, które mogą być przykładem dobrych praktyk nauczania czy kompetencji biznesowych w szkołach podstawowych i średnich. Podczas dokonywania wyboru państw, za kryterium przyjęto udział młodych przedsiębiorstw (do 3 lat działalności) w całości przedsiębiorstw oraz ich przeżywalność, wskazane w raporcie *Entrepreneurship at a Glance 2017*, obejmującym państwa grupy OECD, a także dane na temat jakości nauki przedsiębiorczości w szkołach w wybranych państwach uwzględnione w raporcie *Global Entrepreneurship Monitor 2021/2022*. Dodatkowo przy wyborze państw jako kryterium uwzględniono poziom rozwoju gospodarczego oraz pozaedukacyjne czynniki mogące wpływać na jakość prowadzenia działalności gospodarczej^{39, 40}.

2.3.1 Estonia

W Estonii na poziomie krajowym kilka ministerstw i Estońska Izba Handlowa przyjęły dokument strategiczny dotyczący promowania edukacji w zakresie przedsiębiorczości zatytułowany *I am an entrepreneur* (ang. Jestem przedsiębiorcą). Edukacja w zakresie przedsiębiorczości jest uznawana za cel międzyprzedmiotowy na wszystkich poziomach nauczania. Kompetencje w zakresie przedsiębiorczości są przekazywane uczniom w szkole średniej jako część obowiązkowego przedmiotu wiedza o społeczeństwie oraz fakultatywnego przedmiotu ekonomia i nauka o biznesie. Dużym wsparciem dla pracy nauczycieli są pozarządowe inicjatywy dostarczające im między innymi materiałów merytorycznych do realizacji nauczania przedsiębiorczości⁴¹.

³⁹ OECD (2017), *Entrepreneurship at a Glance 2017*.

⁴⁰ GEM (2022). *Global Entrepreneurship Monitor 2021/2022 Global Report: Opportunity Amid Disruption*.

⁴¹ *School Education Gateway, Entrepreneurship education in Estonia*.

2.3.2 Finlandia

Państwowy program nauczania traktowany jest jako podstawa, wokół której szkoły niezależnie tworzą swój własny program. Istnieje więc duża liczba szkół specjalistycznych oraz szkół oferujących program matury międzynarodowej (International Baccalaureate).

Z zakresu wymogów państwowych wynika, że w Finlandii dzieci już w 1-2 klasie szkoły podstawowej uczą się o odpowiedzialności indywidualnej. Następnie w klasach 3-6 wprowadzane są nauki społeczne, które skupiają się na pracach zespołowych i rozwijaniu umiejętności społecznych. W klasach 7-9 od uczniów oczekuje się kształcenia w zakresie bardziej rozwiniętych nauk społecznych i ekonomii poświęconej budżetowi domowemu^{42,43,44}.

2.3.3 Holandia

Holandia nie ma narodowego programu nauczania, zatem przedsiębiorczość nie jest przedmiotem obowiązkowym⁴⁵. Wiele szkół decyduje się jednak realizować zajęcia z tego obszaru. Mają przy tym wsparcie programów nauczania przedsiębiorczości takich jak *Jong Ondernemen*, który wspomaga szkoły gotowymi planami nauki przedsiębiorczości⁴⁶. Z powodu braku wystarczającej liczby wykwalifikowanych pracowników technicznych, firmy oraz instytucje pomagają szkołom wprowadzić uczniów w branże związane z technologią⁴⁷.

⁴² NCEE, *Top Performing Countries Canada*.

⁴³ *Education Encyclopedia, Finland Secondary Education*.

⁴⁴ *Finnish National Agency for Education, Core curriculum for general upper secondary schools in a nutshell*.

⁴⁵ EURYDICE, *Netherlands Overview*.

⁴⁶ *Jongondernemen, Jaarverslagen van Jong Ondernemen*.

⁴⁷ *Government of the Netherlands, Subjects and attainment targets in primary education*.

2.3.4 Izrael

W Izraelu jednym z przedmiotów wolnego wyboru w trakcie wyższej edukacji średniej (*Te'udat Bagrut* – odpowiednik polskich szkół średnich) jest zarządzanie i ekonomia⁴⁸. Oprócz tego szkoły mają możliwość dołączenia do *Entrepreneurship for Kid Programme*, jednego z tzw. zewnętrznych programów rekomendowanych przez Ministerstwo Edukacji (Israeli Ministry of Education external programs), zarządzanych przez zewnętrzne organizacje. W ramach uczestnictwa w programie nauczyciele otrzymują odpowiednie przeszkolenie i standaryzowane materiały, na podstawie których prowadzą zajęcia z przedsiębiorczości dla uczniów już od 7 roku życia. Program ma na celu rozwijanie w dzieciach na wczesnym etapie edukacji kompetencji oraz sposobu myślenia przedsiębiorcy poprzez praktyczne doświadczenia⁴⁹.

2.3.5 Japonia

Japonia zalicza się do państw o ogólnym programie państwowym, który uczniowie uzupełniają indywidualnymi wyborami w toku nauczania.

Już na etapie szkoły podstawowej wprowadzone są zagadnienia bezpośrednio związane z wykształcaniem zachowań, które mogą mieć przełożenie na wysoki wskaźnik przedsiębiorczości obywateli tego kraju:

- podział na trzy główne programy: przedmioty obowiązkowe, edukacja moralna, aktywności specjalne,
- wśród przedmiotów obowiązkowych znajdują się nauki społeczne z podstawowymi pojęciami gospodarczymi,
- w edukacji moralnej poruszane jest spektrum odpowiedzialności indywidualnej i samokontroli,
- w aktywnościach specjalnych duży nacisk kładzie się na organizację wydarzeń i projektów, które w zdecydowanej większości opierają się na umiejętnościach współpracy i komunikacji (w tym odpowiedzialnego podziału pracy i wypracowywania metod efektywnej pracy),
- od piątej klasy obowiązkowym przedmiotem jest programowanie.

W szkole ponadpodstawowej (odpowiednik gimnazjum) rokrocznie uczniowie są zobowiązani do uczestnictwa w przedmiocie ekonomia domowa. Na edukację poświęconą temu zagadnieniu przeznaczane jest co roku 70 godzin^{50,51}.

⁴⁸ Nuffic, *Education system Israel*.

⁴⁹ Galit Zamler, *Entrepreneurship for Kids*.

⁵⁰ NCEE, *Top Performing Countries: Japan*.

⁵¹ T., Koji, N. Kanae, I. Terumasa, *Curriculum, Instruction and Assessment in Japan*.

2.3.6 Kanada

W Kanadzie program nauczania zależy od przepisów obowiązujących w danej prowincji lub terytorium⁵². W najludniejszej oraz najważniejszej ekonomicznie Prowincji Ontario jednym z przedmiotów realizowanych przez uczniów w kształceniu średnim (ang. *secondary education*) jest przedmiot nauka o biznesie (ang. *business studies*). Zajęcia stawiają za cel przekazanie uczniom koncepcji biznesowych poprzez naukę takich obszarów jak: rachunkowość, przedsiębiorczość, technologie informacyjno-komunikacyjne, biznes międzynarodowy, marketing i przywództwo w biznesie. Zajęcia są prowadzone z naciskiem na praktyczne ćwiczenie nabytej wiedzy, w formie m.in. studiów przypadku i symulacji, pracy zespołowej, burz mózgów, tworzenia map myśli, spotkań z lokalnymi przedstawicielami biznesu oraz rozwiązywania problemów⁵³.

2.3.7 Korea Południowa

W Korei Południowej wszystkie szkoły podążają za państwowym programem nauczania. Nauka rozwijająca postawy przedsiębiorcze rozpoczyna się w klasach 4-9, wraz z wprowadzeniem przedmiotu edukacja o ludzkości, którego częścią jest sekcja poświęcona racjonalności w podejmowaniu decyzji. Następnie, w klasach 11-12, uczniowie mają możliwość wyboru jednego z trzech kierunków: humanistyka i nauki społeczne, nauki ścisłe oraz technikum. W pierwszym z nich zawiera się szerokie spektrum nauk, między innymi ekonomia oraz polityka^{54,55}.

2.3.8 Łotwa

Na Łotwie edukacja w zakresie przedsiębiorczości jest wyraźnie uznawana za cel międzyprzedmiotowy na wszystkich poziomach edukacji szkolnej. Kompetencje w zakresie przedsiębiorczości są zintegrowane z różnymi przedmiotami szkolnymi. Na poziomie szkoły podstawowej i średniej I stopnia stanowią one część obowiązkowych przedmiotów: nauki społeczne, ekonomia domowa oraz technologie, sztuki plastyczne i muzyka.

⁵² NCEE, *Top Performing Countries Canada*.

⁵³ Ontario Ministry of Education, *The Ontario Curriculum: Secondary*.

⁵⁴ 90 Day Korean, *School in South Korea*.

⁵⁵ ASIA Society, *South Korean Education*.

Na poziomie szkoły średniej II stopnia są one częścią przedmiotów fakultatywnych: etyka, ekonomia, studia handlowe i podstawy ekonomii przedsiębiorstw. Zgodnie z wytycznymi Ministerstwa, efektami nauczania przedsiębiorczości powinny być: świadomość wartości pracy, działań na rzecz zrównoważonego rozwoju, przedsiębiorczości i działań komercyjnych oraz wiedza na temat biznesplanu, księgowości, marketingu i zarządzania⁵⁶.

23.9 Nowa Zelandia

Nowa Zelandia nie wykształciła typowego przedmiotu z podstaw przedsiębiorczości, natomiast przez cały 13-letni okres obowiązkowego kształcenia uczniom towarzyszy przedmiot nauk technologicznych (*technology*), który posiada znamiona edukacji biznesowej. Celem zajęć jest rozwinięcie szerokiej wiedzy i kompetencji, będących fundamentem dla kariery zawodowej związanej z technologią. Jednym z aspektów zajęć jest praktyka technologiczna (*technological practice*), w ramach której uczniowie opracowują szereg koncepcji, planów, rozwiązań postawionych problemów, modeli technologicznych oraz w pełni zrealizowanych produktów lub systemów. Uczniowie badają problemy oraz wykorzystują zdobyte kompetencje do kształtowania własnej pracy. Są także uczeni metody *design thinking*⁵⁷.

23.10 Portugalia

Portugalia nie wykształciła publicznego programu nauki przedsiębiorczości, natomiast w szkołach drugiego stopnia (port. *ensino secundário*) w klasach o odpowiednich profilach (tzw. *cursos científico-humanísticos* – kursy naukowe i humanistyczne) wprowadzone są zajęcia z podstaw ekonomii. Program obejmuje wiedzę teoretyczną z zakresu podstaw ekonomii, podejmując tematy takie jak: pojęcie ekonomii, konsumpcja i produkcja w gospodarce, pieniądz, sektory działalności gospodarczej, rynki, oszczędności i inwestycje, podstawy finansów, rola państwa w ekonomii, globalizacja, ekologia, handel czy prawa człowieka. Z praktycznych kompetencji zajęcia kładą nacisk na umiejętności wyszukiwania, selekcjonowania oraz przetwarzania aktualnych i istotnych informacji, a także ich prezentowania^{58,59}. Zajęcia mają jednak charakter w dużej mierze teoretyczny.

⁵⁶ *School Education Gateway, Entrepreneurship education in Latvia.*

⁵⁷ *TKI, Technology.*

⁵⁸ *Direção-Geral da Educação (DGE), Economia A (CH-CS).*

⁵⁹ *Direção-Geral da Educação (DGE), Economia C.*

2.3.11 Singapur

W odpowiedniku polskiego gimnazjum pojawiają się nauki społeczne jako dziedzina obowiązkowa w toku nauczania. W jej programie znajdują się przedmioty poświęcone edukacji charakteru i postaw obywatelskich, projektowaniu i technologii, edukacji żywieniowej i konsumenckiej oraz pracy projektowej. W założeniu Ministerstwa Edukacji ma to na celu wykształcenie społecznie odpowiedzialnych obywateli posiadających odpowiednie narzędzia do osobistej i społecznej gospodarności, umiejących podejmować współpracę oraz rozumiejących procesy technologiczne. Używa się w tym celu oficjalnie sformułowanych celów edukacji, a jeden z nich stanowi przejawianie przez każdego ucznia umiejętności zarządzania sobą.

Obecnie Singapur testuje system pozwalający uczniom na wybranie pakietów (strumieni) przedmiotowych, zamiast ogólnego toku nauczania, np.: uczeń może realizować nurt techniczny w matematyce oraz nurt ekspresowy w języku angielskim.

Przyświecająca idea to grupowanie według przedmiotów – rozwiązanie to istnieje w singapurskich szkołach podstawowych, a w szkołach ponadpodstawowych wdrożenie planowane jest do roku 2024^{60,61,62}.

2.3.12 Słowacja

Krajowy program reform Słowacji na rok 2015 jako jeden z priorytetów określał przedsiębiorczość oraz potrzebę stworzenia większej liczby powiązań między edukacją a rynkiem pracy. Kształcenie w zakresie przedsiębiorczości na Słowacji jest uznawane za cel międzyprzedmiotowy na wszystkich poziomach nauczania. W szkołach podstawowych kompetencje w zakresie przedsiębiorczości są rozwijane w ramach obowiązkowego przedmiotu edukacja o pracy, a w szkołach średnich – w ramach obowiązkowych przedmiotów: technika, świat pracy i wiedza o społeczeństwie⁶³.

Ministerstwo Edukacji, Nauki, Badań Naukowych i Sportu Republiki Słowackiej nakłada na szkoły obowiązek uwzględnienia w programach nauczania tematów zawartych w Krajowym Standardzie Wiedzy Finansowej (Národný štandard finančnej gramotnosti). Szkoły mogą realizować projekt pod nazwą More than money (Viac ako peniaze), którego celem jest wspieranie znajomości zagadnień finansowych⁶⁴.

⁶⁰ *Education Destination Asia, Secondary/High School Education System in Singapore.*

⁶¹ *NCEE, Top Performing Countries: Singapore.*

⁶² *The Conversation, Why is Singapore's school system so successful, and is it a model for the West?.*

⁶³ *YouthWiki, Slovakia.*

⁶⁴ *School Education Gateway, Entrepreneurship education in Slovakia.*

2.3.13 Szwecja

W Szwecji system edukacji jest oparty na szkolnictwie państwowym oraz prywatnym finansowanym z budżetu państwa.

Wśród celów państwowego systemu nauczania podkreśla się wyposażenie uczniów w narzędzia do radzenia sobie z codziennymi interakcjami społecznymi. Nacisk kładzie się również na planowanie i egzekwowanie strategii zrównoważonego rozwoju. Jedną z konsekwencji takiego podejścia jest oczekiwanie od uczniów i ich opiekunów aktywnej partycypacji w tworzeniu strategii nauczania. Wraz z upływem czasu oczekuje się również, że uczniowie będą brali na siebie większą odpowiedzialność dotyczącą sposobu organizacji zajęć.

Ze względu na dużą autonomię szkół oraz uczniów, wskazane są głównie obszary, które przedmioty powinny pokrywać. Wśród przedmiotów poświęconych edukacji przedsiębiorczości znajdują się:

- home and consumer studies – przedmiot poświęcony zarządzaniu sobą jako jednostką (uczniowie uczą się gospodarności i analizy podejmowanych decyzji);
- civics (polski odpowiednik wiedzy o społeczeństwie) – program nauczania zawiera naukę o zależnościach ekonomicznych w społeczeństwie ([m.in.](#) systemach podatkowych, podstawach makroekonomii).

Szwecja ponadto posiada odrębny przedmiot poświęcony technologii. Uczniowie kształceni są w zakresie wyszukiwania potencjalnych zastosowań dla procesów zarówno dotyczących życia jednostki, jak i tych poświęconych rozwiązaniom biznesowym. Duża uwaga poświęcona jest umiejętności analize^{65,66}.

2.3.14 USA

W Stanach Zjednoczonych istnieje ponad 13 000 częściowo autonomicznych dystryktów (*school districts*)⁶⁷, które ustanawiają własne programy nauczania lub standardy, zwykle w ramach ogólnych wytycznych wydanych przez każdy z 50 stanów⁶⁸. W efekcie, w niektórych szkołach średnich mogą być realizowane pojedyncze przedmioty z zakresu nauk biznesowych/przedsiębiorczości, podczas gdy w innych prowadzone są całe profile

⁶⁵ Skolverket, *Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare (revised 2018)*.

⁶⁶ Swedish National Agency for Education.

⁶⁷ BallotPedia, *Public school district (United States)*.

⁶⁸ TKI, *Technology*.

o orientacji biznesowej lub finansowej. W ramach takich profili do przedmiotów mogą zaliczać się przykładowo: biznes i technologia, marketing, inwestowanie, inkubator biznesowy (tzw. *Business Incubator*), strategię biznesu i przedsiębiorczości oraz kurs przygotowujący do pracy (tzw. *Work Study*). Zajęcia mają na celu pobudzenie postaw przedsiębiorczych oraz oparte są w dużej mierze na nabywaniu umiejętności poprzez praktykę, dzięki zastosowaniu pracy projektowej, symulacji (np. indeksów giełdowych) lub rozwiązywaniu *case studies*⁶⁹.

2.3.15 Węgry

W węgierskiej strategii uczenia się przez całe życie (ang. Strategy on Lifelong Learning) położono nacisk na kształcenie w zakresie przedsiębiorczości. Wśród kilku kluczowych kompetencji wskazano postawę przedsiębiorczą jako ważną umiejętność, którą powinien posiadać uczeń po ukończeniu kształcenia obowiązkowego. Aby pomóc w upowszechnieniu tej koncepcji w całym kraju, zwrócono uwagę na rozwój szkolenia nauczycieli w zakresie przedsiębiorczości. Ze wsparciem dla nauczycieli, we wprowadzaniu bardziej dynamicznych metod nauczania i lepszym przekazywaniu wiedzy o przedsiębiorczości przyszły węgierskie uniwersytety. Oferują one kursy nauczania przedsiębiorczości⁷⁰.

2.3.16 Wielka Brytania

W krajowym programie nauczania na trzecim poziomie kształcenia (Further education; ang. Szkoła średnia wyższego stopnia) w szkołach publicznych jako element przedmiotu *citizenship* naucza się o funkcjach pieniądza, planowaniu budżetu oraz o zarządzaniu ryzykiem. Na czwartym poziomie kształcenia (Higher education), w ramach tego samego przedmiotu, uczniom objaśniane są takie pojęcia jak: przychody i wydatki, kredyt i zadłużenie, ubezpieczenia, oszczędności i emerytury, finanse produkty i usługi, a także pozyskiwanie i wykorzystywanie środków publicznych^{71,72}. Zgodnie z reformami wprowadzonymi w latach 2013-2014 w Wielkiej Brytanii nie naucza się przedsiębiorczości czy zarządzania w formule osobnych przedmiotów w ramach podstawy programowej

⁶⁹ Niles Township High School District 219, *Student Coursebook & Planning Guide 2020-2021*.

⁷⁰ School Education Gateway, *Entrepreneurship education in Hungary*.

⁷¹ Department of Education (2014), *The national curriculum in England*.

⁷² Department of Education (2014), *National curriculum in England: framework for key stages 1 to 4*.

(na poziomach obowiązkowych 1-4)^{73,74,75,76}. W Wielkiej Brytanii uczniom pozostaje do dyspozycji fakultatywny przedmiot PSHE (Personal, Social, Health and Economic) w ramach którego uczy się ich podstaw o otoczeniu gospodarczym i biznesowym, finansach oraz prawach i obowiązkach konsumentów⁷⁷. W kraju funkcjonują liczne pozarządowe inicjatywy promujące przedsiębiorczość wśród młodych ludzi oraz wspomagające młodych przedsiębiorców, takie jak chociażby Inspiring the Future⁷⁸.

Podsumowanie

Wszystkie kraje posiadające rozwinięte i znaczące gospodarki rozumieją znaczenie przedsiębiorczości oraz podstawowej wiedzy ekonomicznej. Istnieje jednak różnica w sposobie przekazywania tej wiedzy. Część państw narzuca szkołom odgórny program, np. Kanada, Szwecja czy Wielka Brytania. Z kolei kraje takie jak Holandia czy USA zostawiają szkołom wolną rękę. Występują również modele mieszane (na przykład w Finlandii), gdzie ministerialny program nauczania traktowany jest jako baza, wokół której szkoły niezależnie tworzą swój własny program.

Wiele krajów kładzie nacisk na przekazywanie umiejętności przedsiębiorczych poprzez praktykę. W tym celu stosuje się [m.in.](#) studia przypadku i symulacje, pracę zespołową, burzę mózgów, tworzenie map myśli, czy spotkania z lokalnymi przedstawicielami biznesu.

Na uwagę zasługuje system edukacji, w którym uczniowie nabywają kompetencje przedsiębiorcze nie tylko w ramach dedykowanego przedmiotu. Rozwijane są one u młodzieży poprzez formę projektową, nastawioną między innymi na naukę pracy zespołowej. Takie rozwiązania funkcjonują między innymi w Estonii.

Poza samym programem nauczania, kraje takie jak Węgry czy Słowacja, zwracają też uwagę na istotność kształcenia nauczycieli przedsiębiorczości.

⁷³ EURYDICE, *United Kingdom - Northern Ireland Overview*.

⁷⁴ EURYDICE, *United Kingdom - Scotland Overview*.

⁷⁵ EURYDICE, *United Kingdom - Wales Overview*.

⁷⁶ EURYDICE, *United Kingdom - England Overview*.

⁷⁷ EURYDICE, *Entrepreneurship Education at Schools in Europe*.

⁷⁸ *Inspiring the Future*. <https://www.inspiringthefuture.org>

03

ROZDZIAŁ 03

Diagnoza stanu nauczania przedsiębiorczości w Polsce

Analiza stanu nauczania przedsiębiorczości w Polsce została oparta na badaniach empirycznych, spotkaniach konsultacyjnych oraz na analizie literatury przedmiotu. Omówiona w niniejszym raporcie historia, ekosystem nauczania przedsiębiorczości i przegląd rozwiązań z innych krajów pozwalają wysnuć wnioski, wskazujące na obszary wymagające poprawy i zaproponowania nowych rozwiązań. Ponadto proces konsultacji oparty na spotkaniach, badaniach kompetencji i warsztatach z praktykami zidentyfikował również inne obszary ryzyka, które blokują aktualny potencjał nauczania przedsiębiorczości.

Brak nauczania kompetencji projektowych - umiejętności pracy w grupie i zdolności interpersonalne były podczas konsultacji wskazywane przez praktyków biznesu jako kluczowe. Obecny system edukacyjny nie naucza oraz nie premiuje kompetencji zespołowych.

Niski status przedmiotu - podstawy przedsiębiorczości są traktowane jako przedmiot uzupełniający, często pomijany i realizowany wybiórczo. Brak ogólnosystemowej weryfikacji i premiowania nauki przedsiębiorczości oraz brak możliwości zdawania podstaw przedsiębiorczości na egzaminie maturalnym postrzegane jest jako jedna z przyczyn niskiej renomy przedmiotu.

Zbyt szeroka i ogólna podstawa programowa – elementy teoretyczne podstaw ekonomii w połączeniu z rozwiniętymi treściami makroekonomicznymi nie pozostawiają czasu lekcyjnego na rozwijanie u uczniów kompetencji biznesowych i projektowych.

Nieadekwatne przygotowanie nauczycieli – niewielkie doświadczenie w sektorze prywatnym nie jest problemem samym w sobie, szczególnie we współczesnym modelu przekazywania wiedzy opartym na mentorskiej roli nauczyciela. Jednak stosowanie tradycyjnych (transmisyjnych) metod dydaktycznych oraz nauczanie przedsiębiorczości jako dodatkowego przedmiotu to elementy, które stanowiąc utrudniają realizację nauczania przedsiębiorczości na odpowiadającym oczekiwaniom poziomie.

Niedopasowanie materiałów edukacyjnych – specyfika treści biznesowych wymaga bieżącej aktualizacji informacji zawartych w podręcznikach. Niezbędne jest przygotowanie materiałów edukacyjnych będących wsparciem w pracy projektowej oraz przedstawiającej aktualne przypadki biznesowe.

Niewystarczająca liczba godzin – obecny zakres godzin w wymiarze podstawowym jest niedopasowany do stopnia zaawansowania i zróżnicowania podstawy programowej.

Mała otwartość szkół na współpracę z praktykami przedsiębiorczości – jedynie 33% nauczycieli przedsiębiorczości praktykuje współpracę z przedsiębiorcami lub instytucjami edukacyjnymi. Nie istnieje formalny system, który pozwalałby w ustandaryzowany sposób współpracować na linii szkoła-przedsiębiorcy/mentorzy biznesowi.

04

ROZDZIAŁ 04

Rekomendacje z procesu konsultacji

Rekomendacje zostały podzielone na trzy ogólne obszary obejmujące sugestie dotyczące podstawy programowej, propozycje metod dydaktycznych oraz uwagi dotyczące egzaminu maturalnego z biznesu i zarządzania. Poszczególne rekomendacje powstały w wyniku zastosowania co najmniej jednej, a w wielu przypadkach kilku ścieżek:

1. indywidualne spotkania w formie wywiadu pogłębionego opartego na trzech standaryzowanych zestawach pytań (dla nauczycieli, instytucji trzeciego sektora oraz przedsiębiorców);
2. rekomendacje pisemne, za pomocą których zainteresowana osoba lub organizacja miała okazję przesłać swoje sugestie przez formularz dostępny na stronie www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/;
3. wnioski oparte na badaniach empirycznych oraz na analizie literatury przedmiotu;
4. ankieta skierowana do uczniów biorących udział w Konsultacjach dla Młodych organizowanych przez Radę Dialogu z Młodym Pokoleniem.

Rekomendacje powinny stanowić punkt wyjścia przy projektowaniu wszelkich materiałów i dokumentów związanych z reformą nauczania przedsiębiorczości. Należy traktować je jako szeroką perspektywę środowisk zaangażowanych w powstanie nowego przedmiotu zastępującego obecnie funkcjonujący w podstawie programowej przedmiot podstawy przedsiębiorczości.

4.1 Podstawa Programowa

Podczas procesu konsultacji wśród największych zagrożeń wskazywano przeciążenie podstawy programowej. Dlatego postulowana jest redukcja oraz uaktualnienie treści w celu bardziej praktycznego podejścia do tego przedmiotu. Jest to szczególnie ważne

zagadnienie w kontekście biznesu i zarządzania w ujęciu podstawowym, ponieważ liczba godzin lekcyjnych dla poziomu podstawowego nie ulegnie zwiększeniu. Podczas procesu konsultacji, wskazując na zbyt dużą obszerność podstawy programowej, postulowano ograniczenie treści makroekonomicznych. Jako obszary, które powinny zastąpić treści teoretyczne, najczęściej wskazywano finanse osobiste oraz rozwój kompetencji miękkich. Do kluczowych rekomendacji należą:

Podstawa budowana na kompetencjach – podstawa programowa powinna być budowana przez pryzmat oparcia efektów kształcenia na określonych i mierzalnych kompetencjach. Wiedza powinna stanowić uzupełniającą rolę w procesie nauki BiZ-u, przynajmniej na poziomie podstawowym. Kompetencje powinny składać się na spójne i jasno określone postawy – zdefiniowane jako postawy przedsiębiorcze.

Koncentracja na produktach – ocenie powinna podlegać nie teoretyczna wiedza, a konkretne oraz mierzalne efekty pracy ucznia i grupy, [m.in.](#): portfolio zrealizowanych projektów, Business Model Canvas, raporty projektowe, prezentacje dla partnerów, treści wiadomości e-mail, budżety w skoroszytach. Podstawa programowa powinna być oparta na produktach, które będą tworzone w ramach przedmiotu.

Redukcja treści makroekonomicznych na poziomie podstawowym – obszerność podstawy programowej w treściach dotyczących zagadnień makroekonomicznych skutkuje niskim zainteresowaniem uczniów abstrakcyjnymi pojęciami dotyczącymi [m.in.](#) procesów operacji międzybankowych, polityki monetarnej, bezrobocia strukturalnego itp. Nie są to obszary bezpośrednio wpływające na absolwentów szkół średnich.

Finanse osobiste – w obecnej podstawie programowej brakuje kompetencji krytycznego myślenia, umożliwiających zrozumienie i porównanie bogatej oferty branży finansowej w celu świadomego zadłużania, zarządzania finansami osobistymi, oszczędzania i inwestowania. W szczególności nowe formy inwestycji oparte na technologii *blockchain* zasługują na wyważony komentarz. Istotnym elementem byłoby poznanie usług oraz produktów finansowych, ubezpieczeń (z perspektywy osoby indywidualnej) – te zagadnienia nie powinny być uzupełnieniem innych tematów, ale stanowić integralną część podstawy.

Rozszerzenie zagadnień praw konsumentów – absolwenci szkół średnich stają się pełnoprawnymi uczestnikami rynku jako konsumenci, którzy posiadają już pełną zdolność do czynności prawnych, oraz niektórzy jako przyszli przedsiębiorcy, którzy w ramach swojej działalności będą podejmować decyzje biznesowe w oparciu o zasady *fair play* wobec konsumentów. Warto uwzględnić zagadnienia dotyczące ochrony konsumentów: najważniejsze prawa konsumenckie, reklamacja, obowiązki sprzedawcy, zakupy na odległość oraz poza lokalem przedsiębiorstwa, instytucje, które pomagają konsumentom.

Semestralny lub roczny projekt zespołowy – efekty kształcenia biznesu i zarządzania powinny zawierać kompetencje 4K – kooperację, komunikację, kreatywność i krytyczne myślenie. Niezbędne jest zbudowanie programu nauczania wokół pracy zespołowej nad realnym przedsięwzięciem. Dla zapewnienia właściwych efektów kształcenia konieczne są: 1) zespół projektowy od 2 do 5 osób, 2) społeczny cel przedsięwzięcia, 3) suwerenność wyboru przez uczniów celu i składu, 4) wymóg wcielenia planu projektowego w życie, a więc dotarcie przez zespół projektowy do realnych beneficjentów, 5) wyjście poza mury szkoły, a więc dotarcie także do mediów i partnerów. Uczniowie realizujący BiZ tylko na poziomie podstawowym są zwolnieni z wymogu 4) bądź 5), a więc mogą przygotować sam plan projektu społecznego lub zrealizować mały projekt społeczny – tylko dla społeczności szkolnej.

Spółeczna odpowiedzialność biznesu – w związku ze zwiększoną eksploatacją środowiska naturalnego, szybkim postępem technologicznym i robotyzacją, zagadnienia ESG – z zakresu polityki klimatycznej, społecznej, oraz kultury organizacyjnej i mają decydujące znaczenie dla planety. Pomocne w tym może być rozwinięcie w podstawie programowej obszarów angażujących uczniów do współdziałania.

Case study – wszystkie elementy podstawy programowej powinny być budowane wokół aktualnych (oraz w miarę możliwości lokalnych) analiz rzeczywistych przypadków biznesowych. Tworzenie podstawy programowej równoległe do praktycznych przykładów rynkowych może pozwolić zwiększyć zaangażowanie uczniów oraz rozwinąć umiejętności analityczne.

Pick idea – metoda, na podstawie której nauczyciel ma możliwość wyboru koncepcji, którą chce przerobić z uczniami. Dzięki tej metodzie uczniowie mogą partycypować w programie nauczania, dobierając istotne dla siebie treści. Pozwoli to na wyższe zaangażowanie uczniów w omawiane tematy oraz skłoni do przejęcia odpowiedzialności za swój rozwój.

Matura IB – program międzynarodowej matury IB powinien stanowić inspirację dla tworzenia podstawy programowej oraz metod oceniania dla BiZ-u. Wiele istotnych założeń: siatka programu nauczania, rozłożenie procesu egzaminowania, praktyczne zagadnienia podstawy programowej czy powszechne wykorzystanie kursów na platformach internetowych są tożsame z podstawowymi założeniami reformy nauczania przedsiębiorczości.

4.1.1 Matura Międzynarodowa IB

Matura IB to część międzynarodowego programu edukacyjnego stworzonego przez International Baccalaureate – fundację powstałą w 1968 roku w Szwajcarii. W Polsce 47 szkół oferuje program dyplomowy IB, który jest dwuletnim programem edukacyjnym skierowanym do młodzieży w wieku 16–19 lat. Program matury IB honorowany jest przez uniwersytety na całym świecie, co daje absolwentom zarówno elastyczność, jak i kwalifikacje do podążania wieloma ścieżkami akademickimi i zawodowymi. System matury IB może stanowić ważny element inspiracji dla wdrażania metod oceny oraz podstawy programowej dla biznesu i zarządzania. Szczególnie warto zwrócić uwagę na:

- rozłożenie procesu egzaminowania,
- oparcie egzaminów na analizie *case study*,
- praktyczne zagadnienia podstawy programowej,
- projekt jako składowa oceny z egzaminu maturalnego,
- powszechne wykorzystanie kursów na platformach internetowych.

Częstą praktyką jest wykorzystywanie komercyjnych platform internetowych, na których znajdują się pomocne materiały, opracowania, wskazówki dla ucznia i nauczyciela oraz interaktywne testy. Dostęp do treści na platformach odbywa się poprzez zakup przez szkołę odpowiedniej licencji. Program matury IB z przedmiotu Business Management wyróżnia się znacznie większą praktycznością niż treści podstaw przedsiębiorczości. Podczas analizowania wniosków z programu IB należy zwrócić uwagę na bardzo dużą liczbę godzin dydaktycznych, wykraczającą poza ramy polskiego systemu oświaty:

PROGRAM NAUCZANIA PRZEDMIOTU BUSINESS MANAGEMENT W RAMACH MIĘDZYNARODOWEJ MATURY IB	LICZBA GODZIN LEKCYJNYCH POZIOM PODSTAWOWY	LICZBA GODZIN LEKCYJNYCH POZIOM ROZSZERZONY
Rozdział 1. Organizacja i otoczenie biznesu 1.1 Wprowadzenie do zarządzania przedsiębiorstwem 1.2 Rodzaje organizacji 1.3 Cele organizacyjne 1.4 Interesariusze 1.5 Środowisko zewnętrzne 1.6 Wzrost i ewolucja 1.7 Narzędzia planowania (tylko poziom rozszerzony)	50	65
Rozdział 2. Zarządzanie zasobami ludzkimi 2.1 Funkcje i ewolucja zarządzania zasobami ludzkimi 2.2 Struktura organizacyjna 2.3 Przywództwo i zarządzanie 2.4 Motywacja 2.5 Kultura organizacyjna (tylko poziom rozszerzony) 2.6 Stosunki pracodawca-pracownicy (tylko poziom rozszerzony)	20	40

<p>Rozdział 3. Finanse i rachunkowość</p> <p>3.1 Źródła finansowania</p> <p>3.2 Koszty i przychody</p> <p>3.3 Analiza progu rentowności</p> <p>3.4 Rozliczenia księgowe (tylko poziom rozszerzony)</p> <p>3.5 Analiza wskaźników rentowności i płynności finansowej</p> <p>3.6 Analiza współczynnika wydajności (tylko poziom rozszerzony)</p> <p>3.7 Przepływy pieniężne</p> <p>3.8 Ocena inwestycji (tylko poziom rozszerzony)</p> <p>3.9 Budżet (tylko poziom rozszerzony)</p>	45	65
<p>Rozdział 4. Marketing</p> <p>4.1 Rola marketingu</p> <p>4.2 Planowanie marketingowe (w tym wprowadzenie do czterech P)</p> <p>4.3 Prognozowanie sprzedaży (tylko poziom rozszerzony)</p> <p>4.4 Badania rynku</p> <p>4.5 Cztery P (produkt, cena, promocja, miejsce)</p> <p>4.6 Rozszerzony marketing mix (tylko poziom rozszerzony)</p> <p>4.7 Marketing międzynarodowy (tylko poziom rozszerzony)</p> <p>4.8 Handel elektroniczny (e-commerce)</p>	45	65

Rozdział 5. Zarządzanie operacyjne		
5.1 Rola zarządzania operacyjnego		
5.2 Metody produkcji		
5.3 Produkcja odchudzona i zarządzanie jakością (tylko poziom rozszerzony)		
5.4 Lokalizacja	15	40
5.5 Planowanie produkcji (tylko poziom rozszerzony)		
5.6 Badania i rozwój (tylko poziom rozszerzony)		
5.7 Zarządzanie kryzysowe i planowanie kryzysowe (tylko poziom rozszerzony)		

4.2 Metody, praktyki i formy dydaktyczne

Podczas procesu konsultacji metod dydaktycznych wartym uwagi zjawiskiem była spójność różnych środowisk w kwestii postulowanych narzędzi. Zarówno organizacje edukacyjne, nauczyciele, jak i środowisko przedsiębiorców były zgodne co do tego, jak skutecznie nauczać kompetencji biznesowych. Każda z poniższych propozycji została rekomendowana przez przynajmniej kilka środowisk, co przekłada się na wzrost ich uzasadnienia:

Grupowe projekty zaliczeniowe – rekomendowano pracę projektową w grupach, która skutkowałaby uzyskaniem oceny zaliczeniowej. Byłby to czynnik kształtujący nawyki i zasady pracy w zespole: podział odpowiedzialności, mapowanie kompetencji wewnątrz grupy, gotowość do poniesienia porażki, lepsze zrozumienie swoich mocnych i słabych stron, odporność na stres oraz zarządzanie ryzykiem. Szersze omówienie tego zagadnienia znajduje się w podrozdziale 4.3.1.

Symulacje biznesowe i grywalizacja – wykorzystanie oprogramowania do symulacji decyzjom biznesowym oraz konieczności przeprowadzenia analiz mikro-i makrootoczenia uczniowie będą mieli możliwość w praktyczny sposób wykorzystać wiedzę teoretyczną uczniowie będą mieli możliwość w praktyczny sposób wykorzystać wiedzę teoretyczną oraz sprawdzić się w realistycznych sytuacjach decyzyjnych. Ważnym elementem jest także wprowadzenie symulacji negocjacyjnych, które kształtują w uczniach postawę pomocową i uczą ich współpracy mającej doprowadzić do osiągnięcia wspólnych

celów. Grywalizacja zagadnień biznesowych (np. gry giełdowe, symulacje biznesowe i negocjacyjne) uczy pracy opartej na wyzwaniach i operacyjnego reagowania na porażki. Rozwijane są umiejętności wyciągania wniosków i budowania strategii.

Metoda studium przypadku – opiera się na prezentowaniu treści teoretycznych za pomocą implementowania wiedzy w zadaniach praktycznych. Metoda studium przypadku dobrze sprawdza się w szkołach biznesowych, ponieważ pozwala uczniom na refleksję, dyskusję, rozbicie przypadku na czynniki pierwsze i odwołanie się do osobistych doświadczeń konsumencko-biznesowych. Metoda *ex-cathedra* jako wykładowe przekazywanie treści teoretycznych wydaje się nieodpowiednia dla rozwijania i kształtowania kompetencji biznesowych. Metodę *case study*, warto analizować polskie i lokalne przykłady biznesowe, ponieważ zwiększają one zaangażowanie uczniów.

Bloki zajęciowe – rekomendowane jest prowadzenie przedmiotu w dwugodzinnych blokach, realizowanych raz na dwa tygodnie. System zajęć 45-minutowych ogranicza możliwości efektywnego przeprowadzenia zajęć. Blokowanie zajęć umożliwi realizowanie zagadnień wymagających pracy zespołowej, prezentowania oraz przemówień publicznych. Szkoły aktualnie mają możliwość dostosowywania długości zajęć lekcyjnych oraz tworzenia bloków. Mała popularność tego rozwiązania wynika z konieczności sformułowania bardziej złożonej siatki godzin dla nauczycieli.

Spotkania z lokalnymi praktykami – oparcie treści zajęć o lokalne potrzeby i ich przykłady pozwoli nie tylko na skuteczniejsze zaangażowanie uczniów, ale również animację lokalnego ekosystemu szkoły. Dobrym nawykiem jest tworzenie z takich spotkań zadań edukacyjnych – opartych na konkretnych wyzwaniach stojących przed uczniami. Należy pamiętać o dostosowaniu profilu działalności gości do uczestników zajęć. Z przeprowadzonych badań wśród uczniów wynika, że młode pokolenie nie akceptuje systemu, który jest nastawiony wyłącznie na zysk. Stąd bardzo ważne jest podawanie przykładów budowania biznesu odpowiedzialnego społecznie. Co więcej, ważne jest także przedstawianie historii rodzimych przedsiębiorców, nie tylko zagranicznych (jak np. Steve Jobs czy Google), aby umożliwić młodzieży zrozumienie przedsiębiorczości powstałej na znanych im uwarunkowaniach gospodarczo-społecznych.

Debaty i panele dyskusyjne – dużą wartością dydaktyczną jest debatowanie (np. w formie debat oksfordzkich). Rozwijane są umiejętności pracy nad argumentacją, retoryki, negocjacji, koncentracji na faktach. Są to szczególnie istotne umiejętności w realiach biznesowych.

Zajęcia w sąsiedztwie szkoły – w przedsiębiorstwach, miejscach społecznych potrzeb, urzędach gminy. Szkoła powinna być miejscem otwartym nie tylko na zapraszanie gości, ale również na wizytowanie lokalnych instytucji. Pozwoli to na nauczanie BiZ-u w oparciu o lokalne potrzeby i wyzwania.

Wspólna analiza źródeł danych – nauczyciel biznesu i zarządzania powinien być mentorem twórczo odnoszącym się do treści, które uczniowie mają przyswoić. Od nauczyciela BiZ-u nie powinny być wymagane wysokie umiejętności biznesowe i menedżerskie, lecz przede wszystkim powinien on umieć wskazać i skatalogować źródła informacji, asystując w rozwoju ucznia.

Mniejsza liczebność grup – grupa 30 uczniów jest zbyt liczna do skutecznej realizacji metod dydaktycznych rozwijających kompetencje miękkie. Zbyt duża liczebność uczestników redukuje płaszczyznę dyskusji, aktywności, swobodnej wypowiedzi – a więc podstawowych czynników rozwoju kompetencji biznesowych. Warto powiązać mniejszą liczebność grup z blokowaniem zajęć z biznesu i zarządzania.

Design thinking – metoda dostarczania innowacyjnych rozwiązań poprzez wykorzystywanie nowoczesnych, pobudzających kreatywność metod pracy. Zaleca się, by regularnie stosowaną metodą nauczania było wykorzystanie podczas lekcji warsztatu design thinking w odniesieniu do wybranych przypadków biznesowych oraz lokalnych potrzeb szkoły i otoczenia.

4.3

ROZDZIAŁ 4.3

Matura z biznesu i zarządzania

Podstawowym założeniem podczas agregowania rekomendacji z zakresu egzaminu maturalnego z biznesu i zarządzania było przekonanie, iż szczególnie efektywnie będą nauczane te treści, które podlegają weryfikacji podczas matury. Wszelkie inne zagadnienia będą w naturalny sposób marginalizowane i realizowane w ograniczonym zakresie. Dlatego też od konstrukcji matury zależy realne powodzenie założeń przedmiotu. Kluczowym postulatem jest wprowadzenie projektu zespołowego realizowanego w czasie klasy maturalnej jako elementu składowego oceny z egzaminu (np. 30% wyniku z całego egzaminu). Do najważniejszych i najczęściej podnoszonych rekomendacji dotyczących zagadnienia projektu zaliczane są następujące obszary:

Zespołowość – uczeń doskonali i sprawdza swoje kompetencje projektowe jedynie warunkach pracy zespołowej. Współpraca w grupie pozwala rozwijać umiejętności, które nie są nauczane i praktykowane na wcześniejszych etapach nauczania.

Dobrowolność – tematyka i zakres realizowanego projektu powinny być swobodnie dobierane przez uczniów. Pozwoli to na większe zaangażowanie w projekt oraz w lepszy sposób dostosuje inicjatywę do lokalnych potrzeb. Dla osób niezdecydowanych rekomendowano opublikowanie listy tematów będących inspiracją do rozpoczęcia działania.

Zewnętrzni beneficjenci – projekt powinien wychodzić poza środowisko szkolne dotykając realnych wyzwań i problemów lokalnej społeczności. Pozwoli to na animowanie życia powiatu czy gminy poprzez realne działania młodych osób.

Standaryzacja kart oceny projektu – niezbędna dla skutecznie funkcjonującego systemu matury projektowej jest standaryzowana karta ocen, która pozwoli nauczycielom i egzaminatorom w sprawiedliwy, jednorodny i mierzalny sposób ocenić zrealizowane działania. Istotną inspiracją może być koncepcja *standard-based grading*⁷⁹.

⁷⁹ M.Fink, *A Comparative Analysis of a Standard Based Grading System versus a Traditional Based Grading System With Respect to Student Academic Achievement and Motivation*, Concordia University Chicago, ProQuest Dissertations Publishing, 2015, 36

Standaryzacja raportowania – uczniowie, realizując określony projekt, powinni być świadomi mierzalności swoich działań, na bieżąco raportując określone wartości (np. liczba beneficjentów).

Podczas spotkań konsultacyjnych ukierunkowanych na zagadnienie wdrożenia oceny zespołowej w ramach matury BiZ wypracowana została robocza koncepcja egzaminu, opierająca się na podziale egzaminowania na część pisemną oraz praktyczną. Poniższa propozycja stanowi roboczą rekomendację:

Egzamin maturalny BiZ powinien zostać podzielony na dwie części:

- a.) teoretyczną - stanowiącą **70%** oceny
 - egzamin pisemny sprawdzający wiedzę z zakresu zarządzania, marketingu, analizy przypadków biznesowych i rozumienia zjawisk gospodarczych
- b.) praktyczną - stanowiącą **30%** oceny (rozbitej na **50%** metodyki oraz **50%** efektów projektu)
 - przygotowanie oraz realizacja projektu zespołowego.

Opis założeń praktycznej części egzaminu – **projektu zespołowego**⁸⁰

1. projekt może być realizowany przez uczniów 3 lub 4 klasy szkoły ponadpodstawowej,
2. zespół projektowy składa się od 2 do 5 osób – uczniowie dobierają się samodzielnie⁸¹,
3. cel i tematu projektu wybierany jest przez uczniów – dla zainspirowania udostępniona zostanie nieobowiązkowa lista tematów projektów,
4. zewnętrznymi beneficjentami – projekt powinien opierać się na lokalnych potrzebach, uwzględniając społeczne cele przedsięwzięcia,
5. ocena części praktycznej rozbita jest na dwa komponenty:
 - a.) ocena metodyki – 50% oceny
 - prawidłowe zastosowanie metodyk rozpoznania potrzeby, podziału pracy, mierzenia postępu oraz ewaluacji projektów
 - b.) ocena efektów – 50% oceny
 - udokumentowana liczba beneficjentów
 - realizacja założeń i celów projektu.

⁸⁰ mechanizm przygotowania i ewaluacji projektu został zaczerpnięty z międzynarodowego standardu matury IB (International Baccalaureate), zdawanego co roku przez **149 446** uczniów w **136** krajach.

⁸¹ na stronie gov.pl/BiZ możliwe będzie znalezienie członków zespołu. W przypadku wyjątkowych sytuacji (np. matura zdawana przez osoby starsze, szkoła może podjąć decyzję o możliwości realizowania projektu samodzielnie). Maturzysta może również nie realizować części praktycznej, mogąc uzyskać jedynie 70% oceny z BiZ na podstawie części pisemnej egzaminu.

6. proces oceny projektów:

1. uczniowie prowadzą oraz dostarczają standaryzowane **karty raportowania** z przebiegu projektu nauczycielowi BiZ w danej szkole,
2. Komisja Egzaminacyjna dokonuje losowej weryfikacji **10% nadesłanych** projektów porównując ich ocenę z kluczem.

Projekt będący składową wynikiu maturalnego jest rozwiązaniem obecnym w międzynarodowej maturze IB, która z sukcesem wdraża większość podstawowych założeń reformy podstaw przedsiębiorczości. Matura z przedmiotu Business Management podzielona jest na dwie kategorie – ocena wewnętrzna (dokonywana w ciągu roku przez nauczyciela) oraz ocena zewnętrzna (dokonywana przez egzaminatora).

Ocenianie wewnętrzne – dokonywane przez nauczyciela przedmiotu.

Projekt badawczy – istotnym składnikiem egzaminu maturalnego ocenianego wewnętrznie jest przygotowanie w ciągu roku szkolnego przez ucznia projektu badawczego, który stanowi 25% oceny z całego egzaminu. Przykładowe tematy pracy badawczej:

1. „*Jak przedsiębiorstwo X wykorzystuje kompleksowe zarządzanie jakością w celu poprawy sprzedaży w ciągu ostatnich 5 lat*”
2. „*Jak reklamy Super Bowl przyczyniły się do sukcesu firmy X i wykorzystania jej produktów w roku Y*”
3. „*Jak połączenie japońskiego przedsiębiorstwa X z europejskim/amerykańskim przedsiębiorstwem Y obniżyło oceny zadowolenia pracowników w ciągu ostatnich 2 lat*”

Ocenianie zewnętrzne – dokonywane przez zewnętrznych egzaminatorów:

Część 1

Sekcja A: Uczniowie odpowiadają na dwa z trzech ustrukturyzowanych pytań na podstawie wcześniej opublikowanego *case study*.

Sekcja B: Uczniowie odpowiadają na jedno obowiązkowe ustrukturyzowane pytanie oparte głównie o dodatkowy materiał dotyczący studium przypadku.

Sekcja C: Uczniowie odpowiadają na jedno obowiązkowe pytanie rozszerzone, głównie w oparciu o dodatkowy materiał źródłowy.

Część 2

Sekcja A: Uczniowie odpowiadają na jedno z dwóch ustrukturyzowanych pytań z ukierunkowaniem na obliczenia.

Sekcja B: Uczniowie odpowiadają na dwa z trzech pytań ustrukturyzowanych w oparciu o materiał źródłowy.

Sekcja C: Uczniowie odpowiadają na jedno z trzech pytań w formie eseju.

Z uwagi na sukcesy dydaktyczne matury IB zasadnym wydaje się zaimplementowanie podstawowych narzędzi weryfikacji i oceny w ramach matury z BiZ-u. Szczególnie warto zwrócić uwagę na:

- projekt zespołowy/badawczy jako element oceny z egzaminu maturalnego,
- oparcie części pisemnej na analizie przypadków biznesowych oraz eseju,
- ograniczenie sprawdzania wiedzy w formie testowej.

4.3.1

Możliwości i wyzwania związane z perspektywą wdrożenia zespołowej oceny realizowanego w grupie projektu do formalnego systemu oświaty w Polsce

Zmieniająca się rzeczywistość sprawia, że nieustannie trwają poszukiwania nowych sposobów organizacji nauki i wychowania w szkołach. OECD (2017) podkreśla znaczenie umiejętności współpracy (*collaboration*), jako jednego z komponentów w strukturze umiejętności społecznych i emocjonalnych (*social and emotional skills*). Warto zauważyć, że oprócz umiejętności współpracy, w ramach pozostałych umiejętności społecznych i emocjonalnych wymieniane są także inne, które mogą być rozwijane w ramach pracy zespołowej. Wśród nich należy wymienić:

1. umiejętność realizacji zadań (*task performance*),
2. umiejętność regulacji własnych emocji (*emotional regulation*),
3. otwartość umysłu (*open-mindedness*),
4. umiejętność współpracy z innymi (*engaging with others*).

W tym samym raporcie pada stwierdzenie: „umiejętności poznawcze, takie jak ogólna inteligencja, przez długi czas były uznawane za najważniejsze determinanty sukcesu na rynku pracy. Dopiero niedawno wyniki badań empirycznych ujawniły, że umiejętności społeczne i emocjonalne także bezpośrednio wpływają na wiele czynników decydujących o sytuacji danej osoby na rynku pracy, takich jak pozycja w strukturze organizacyjnej

czy wysokość dochodów”. Stąd można wysunąć bezpośredni wniosek, że nowoczesny system oświaty powinien przykładać większą wagę do kwestii rozwijania umiejętności miękkich, niż to ma miejsce obecnie. Bank Światowy (World Bank, 2021) zwraca uwagę, że w XXI wieku na rynku pracy potrzebne będą cztery rodzaje umiejętności: poznawcze, społeczno-emocjonalne, techniczne oraz cyfrowe. Umiejętności społeczno-emocjonalne (*socio-emotional skills*) są definiowane jako zdolność do znalezienia się w sytuacjach interpersonalnych i społecznych, takich jak przewodzenie ludziom, praca zespołowa, zdolność do samokontroli i wykazywanie się odwagą.

Wraz z rozwojem sztucznej inteligencji coraz większa liczba miejsc pracy będzie podlegała automatyzacji, natomiast miejsca pracy, które mają największe szanse na przetrwanie w czasie czwartej rewolucji przemysłowej na rynku pracy, będą wymagały ponadprzeciętnych kompetencji społecznych i emocjonalnych, których współczesna polska szkoła nie bierze pod uwagę przy ocenie ucznia w takim stopniu, w jakim robi to w przypadku przedmiotów akademickich. Ponadto kładzenie nacisku na rozwój kompetencji akademickich może zniechęcać do rozwoju kompetencji społecznych.

Duże znaczenie umiejętności miękkich jest podkreślane w wielu raportach organizacji międzynarodowych dotyczących reform systemów edukacji. Położenie większego nacisku na kompetencje społeczne uczniów i uczennic tak, aby były one przedmiotem oceny formalnej, mogłoby doprowadzić do faktycznej afirmacji kompetencji społecznych jako kluczowego elementu profilu absolwenta nowoczesnej szkoły w XXI wieku. Co prawda chodzi o ocenę uczniów w obszarze ich funkcjonowania w zespole, jednak na efektywność pracy zespołowej składa się wiele elementów (np. umiejętności przywódcze, umiejętność rozwiązywania konfliktów, umiejętności komunikacyjne, kreatywność i inne), których większość stanowią szeroko rozumiane kompetencje społeczne. Tak więc omawianą tutaj koncepcję wprowadzenia oceny zespołowej należy traktować szerzej – jako propozycję usankcjonowania znaczenia kompetencji społecznych, które mają być obszarem podlegającym formalnej ocenie. Biorąc pod uwagę wiele zastrzeżeń i obaw związanych z wdrożeniem tej koncepcji, należy wziąć pod uwagę nie tylko potencjalne korzyści, lecz także zastrzeżenia i słabe strony takiego rozwiązania.

Zjawisko „jazdy na gapę” a praca zespołowa

Jednym z najbardziej oczywistych zarzutów wobec oceny pracy zespołowej i przyznawania ocen poszczególnym członkom zespołu za pracę zespołową jest występowanie zjawiska tak zwanej „jazdy na gapę” (*free-riding*). Oznacza ono sytuację, w której jeden lub więcej

członków zespołu nie wnosi adekwatnego wkładu do wyniku, (takie osoby określa się mianem „gapowiczów” (*free-riders*), a jednocześnie osoba taka aspiruje do otrzymania identycznej oceny/nagrody za wynik wypracowany przez pozostałych członków zespołu. Tendencję do ujawniania się zjawiska „jazdy na gapę” są dość powszechne w różnych grupach społecznych, także w miejscach zatrudnienia osób dorosłych, dlatego oswojenie uczniów z okolicznościami występowania tego zjawiska oraz możliwościami jego eliminacji jest bardzo ważne. Radzenie sobie z problemem „jazdy na gapę” w zespole powinno być również traktowane jako element doświadczenia edukacyjnego w pracy zespołowej. Umiejętność radzenia sobie z tym problemem, w szczególności poprzez motywowanie innych członków zespołów do intensywniejszej pracy lub też w skrajnych przypadkach eliminowanie z zespołu „gapowicza”, są integralną częścią treningu pracy zespołowej. W pracy zespołowej występującej u pracodawców każdy członek zespołu, niezależnie od proporcji indywidualnego wkładu w zespołowe osiągnięcia, otrzymuje korzyści z sukcesu projektu (np. premię lub choćby wpis do CV).

Wśród wymienionych w literaturze metod eliminowania zjawiska „jazdy na gapę”⁸² warto zwrócić uwagę między innymi strategię polegającą na przeniesieniu odpowiedzialności za eliminowanie tego zjawiska na sam zespół. Z dotychczasowych doświadczeń realizacji konkursu „Zwolnieni z teorii” jednoznacznie wynika, że ewentualne obawy wynikające z możliwości występowania „jazdy na gapę” są nieuzasadnione. Uczestnicy tego konkursu wykazują silną potrzebę sprawiedliwego oceniania, na którą składa się nieprzyznawanie korzyści członkom zespołu, którzy na to nie zasługują. Potrzeba ta jest artykułowana poprzez składane przez zespoły wnioski do organizatora o usunięcie „pasażerów na gapę” z zespołów projektowych. Dzięki temu nie ma potrzeby skomplikowanych i rygorystycznych systemów wykrywania tego zjawiska.

Abstrahując od kwestii eliminowania zjawiska „jazdy na gapę”, należy zaznaczyć, że jest ono cechą, która może występować w zespołach. Młodzi ludzie, stykając się z nim, poszukując strategii jego eliminacji, w naturalny sposób przystosowują się do realiów rynku pracy.

9 ról zespołowych Belbina

Rozważając możliwości wprowadzenia oceny pracy zespołowej, nie można pominąć powszechnie uznawanej za wiarygodną typologii 9 ról zespołowych Mereditha Belbina, wypracowanej w latach 70. XX wieku⁸³. Belbin wyróżnił na podstawie badań i obserwacji

⁸² Hall, D., Buzwell, S.. *The problem of free-riding in group projects: Looking beyond social loafing as reason for non-contribution. Active Learning in Higher Education*. 14(1):37-49. doi:10.1177/146978741246712. 2013

⁸³ M.R. Belbin., *Team roles at work*. Oxford, Butterworth-Heinemann, 2010

pracy zespołowej pewne charakterystyczne role, które muszą być spełnione, jeśli zespół ma pracować efektywnie. Role zespołowe dzielą się na role społeczne (dusza zespołu, koordynator, poszukiwacz źródeł), role intelektualne (ewaluator, kreator, specjalista) oraz role zadaniowe (implementator, lokomotywa, perfekcjonista). Wiedza o istnieniu tych ról jest niezwykle pomocna przy zarządzaniu zespołami w organizacjach. Pozwala na doskonalenie kompetencji pracy zespołowej, a także na odpowiednią selekcję pracowników do zespołów. Istnieją testy umożliwiające ocenę dyspozycji osób badanych do pełnienia poszczególnych ról zespołowych. Najbardziej efektywne zespoły charakteryzuje to, że w ich składzie znajduje się co najmniej jedna osoba, która wypełnia jedną z dziewięciu ról. W mniej licznych zespołach jedna osoba może (i powinna) pełnić więcej niż jedną rolę. Ponadto kilka osób w zespole może także pełnić tę samą rolę, często wymiennie. To, jakie role są najbardziej predestynowane dla danej osoby, w dużej mierze wynika z jej osobowości, a więc, jak to już wcześniej zauważono, efektywność pracy zespołu w dużej mierze zależy od doboru jego członków. Z badań nad produktywnością zespołów wynika, że zjawisko „jazdy na gapę” nasila się po przekroczeniu pewnej liczebności zespołu, tj. 8 osób. Z kolei zespoły zbyt mało liczne (mniej niż 5 członków) tracą możliwości wykorzystania potencjału każdego z jego członków – w takich grupach zwykle brakuje pewnych kompetencji potrzebnych do efektywnej pracy.

W przypadku osób dorosłych można oczekiwać, aby z czasem uczyły się realizacji pewnych ról, które nie są dla nich najbardziej naturalne, natomiast w przypadku dzieci i młodzieży możemy raczej spodziewać się, że osoby te będą przybierały tylko te role, które są im najbardziej bliskie, naturalne w okresie dojrzewania. Z każdą rolą związany jest jej pozytywny wkład w działanie zespołu. Z drugiej strony, związane są z nią także słabości⁸⁴.

Przeprowadzając oceny pracy zespołowej w normalnym systemie edukacji, nie można pomijać tego aspektu. Diagnoza cech zespołowych powinna poprzedzać pracę każdego zespołu uczniowskiego.

Zastrzeżenia dotyczące oceny pracy zespołowej

Oprócz omawianego wcześniej problemu „jazdy na gapę” istnieją również inne zastrzeżenia wobec możliwości wykorzystania oceny pracy zespołowej. Efektywność pracy w zespole danej osoby jest wypadkową interakcji jej cech osobowych i umiejętności ze specyfiką zadania z cechami i umiejętnościami pozostałych członków zespołu. W przypadku pracy indywidualnej jedynie specyfika zadania warunkuje skuteczność jego realizacji. Ponadto osoba pracująca indywidualnie ma większą swobodę w kwestii

⁸⁴*ibidem*.

stylu pracy, który jej zdaniem jest najskuteczniejszy. Ta sama osoba pracująca w zespole może znaleźć się w procesie, który z punktu widzenia jej umiejętności i predyspozycji nie będzie optymalny. Jednak taka sytuacja w dość typowy sposób odzwierciedla istotę pracy zespołowej, która polega na poszukiwaniu kompromisów. Praca w suboptymalnych warunkach (taka, która nie wykorzystuje pełnego potencjału danego członka zespołu) może przygotowywać uczniów i uczennice do realiów życia w społeczeństwie. Innymi słowy, to, co jest pozorną wadą pracy zespołowej, może okazać się jej zaletą – nauka radzenia sobie ze stresem i frustracją związaną z byciem niedocenianym oraz praktyka cierpliwości w wykonywaniu zadania, które w innych warunkach mogłoby zostać ukończone bardziej sprawnie, to tylko kilka z potencjalnych korzyści pracy zespołowej. Stąd bardzo ważną funkcję pełnić będzie opiekun zespołu, który może ostatecznie rozstrzygnąć potencjalne spory.

Istotnymi cechami charakteryzującymi każdego człowieka jest iloraz inteligencji oraz cechy osobowości, wyrażone na przykład za pomocą modelu „wielkiej piątki”. Cechy te są dość stabilne w czasie, ale mogą mieć wpływ na efektywność pracy zespołowej danej osoby. Należy uwzględnić fakt, że praca w zespole ma wartość edukacyjną samą w sobie. Bez względu na ocenę, jaką uzyska na końcu procesu zespół, uczestnictwo w nim będzie źródłem wielowymiarowej informacji zwrotnej dla każdego z uczestników. Informacja ta może mieć długofalowy pozytywny lub negatywny wpływ na psychikę uczniów, na przykład powodując obniżenie lub podwyższenie poczucia własnej wartości. W Tabeli 1. przedstawiono hipotetyczne przykłady konfiguracji składu zespołów, w których znajdują się osoby o specyficznych cechach.

TABELA 1: Przykłady skutków ubocznych różnych konfiguracji cech osobowych członków zespołu

CHARAKTERYSTYKA (ROZKŁADU) CECH OSOBOWYCH CZŁONKÓW ZESPOŁU	MOŻLIWY WPŁYW NA OCENĘ CZŁONKÓW ZESPOŁU
<p>W zespole dominują osoby o niższym lub przeciętnym IQ.</p> <p>W zespole jest kilka osób o ponadprzeciętnym IQ.</p>	<p>Osoby o podwyższonej inteligencji mogą nie identyfikować się z pomysłami proponowanymi przez większość. Mogą w konsekwencji je ignorować, być postrzegane jako jednostki aspołeczne, pozbawione ducha pracy zespołowej. Odrzucenie może spowodować uraz psychiczny u osób wrażliwych z powodu braku akceptacji przez grupę rówieśniczą. Brak akceptacji może powodować sprzężenia zwrotne w postaci negatywnej oceny przez pozostałych członków zespołu. Jeśli osoby o podwyższonym ilorazie IQ przejmą przywództwo w grupie, to osoby o niższym lub przeciętnym ilorazie inteligencji mogą nie rozumieć projektu i niektórych idei wprowadzonych przez liderów grupy, co w konsekwencji może prowadzić do konfliktów lub zaniżenia poczucia własnej wartości wśród innych uczniów.</p>
<p>W zespole dominują osoby o podwyższonym poziomie ekstrawertyzmu</p> <p>W zespole dominują introwertycy o niższym IQ</p>	<p>Będący w mniejszości introwertycy będą rzadziej zabierać głos, stanowiąc „tło” dla ekstrawertyków. Introwertycy mogą być oceniani negatywnie w zespołach zdominowanych przez ekstrawertyków jako osoby wnoszące niewielki wkład, a następnie pomijane w procesie realizacji projektu. Koniunkcja cech introwertyzmu oraz niskiego IQ, potocznie zwana „niską inteligencją emocjonalną” powoduje, że członkowie zespołu nie wykazują się empatią wobec potrzeb innych osób, w zespole może to powodować konflikty. W takich zespołach aktywność społeczna może być uznana za normę kosztem jakości rezultatu końcowego.</p>

ŹRÓDŁO: Opracowanie własne

Przykłady zawarte w Tabeli 1. dowodzą, że, wynik oceny pracy zespołowej w dużym stopniu zależy może od losowej konfiguracji składu zespołu. Ta sama osoba, pracując z zespołem w innej kompozycji (innym rozkładzie wartości IQ oraz innym nasileniu różnych wymiarów osobowości członków zespołu), może uzyskać zupełnie inne oceny swojej pracy w zespole. Sposobem na częściowe zapobieganie temu „błędowi pomiaru” mógłby być sposób selekcji członków zespołów. Pomocne mogłoby się okazać badanie poszczególnych wymiarów osobowości uczestników przy pomocy kwestionariuszy „wielkiej piątki”. Postulat ten wpisuje się w najnowsze rekomendacje dotyczące pomiaru kompetencji proponowane przez OECD^{85,86}. Tutaj również będą pojawiać się kolejne wyzwania pomiarowe: czy powinniśmy dobierać składy zespołów tak, aby „ułatwić sukces”, czy też z intencją przygotowania młodych ludzi do życiowych wyzwań, celowo tworzyć grupy tak, aby ich członkowie mieli utrudnione warunki działania? Dobór losowy z dużym prawdopodobieństwem będzie sprawiał, że niektórzy oceniani będą wypadać niezasłużenie dobrze (ponieważ trafem losu trafili do zespołu, który pasuje do ich cech osobowych) lub na odwrót.

Brak zdolności do pracy zespołowej może stygmatyzować daną osobę. Niska ocena w pracy zespołowej na świadectwie maturalnym pozostanie nieodłącznym towarzyszem danej osoby przez całe życie, chociaż w międzyczasie może znacząco podnieść swoje kompetencje – i na odwrót: osoby z wysoką oceną pracy zespołowej na maturze mogą w przyszłości w innych warunkach okazać się znacznie mniej efektywnymi członkami zespołów. W przeciwieństwie do kompetencji ściśle powiązanych z ilorazem inteligencji, takimi jak np. ocena z matematyki czy ocena pracy zespołowej, umiejętność pracy w zespole jest powiązana z kompetencjami społecznymi, które są mniej stabilne w czasie niż współczynnik inteligencji danej osoby.

Wskazówki i narzędzia związane z wdrażaniem koncepcji pracy zespołowej

Uwzględniając wszystkie wcześniej przedstawione zastrzeżenia i możliwości, poniżej przedstawiono listę rekomendacji i wskazówek, które mogą być pomocne przy konstruowaniu i wdrażaniu prototypowego rozwiązania na potrzeby polskiego systemu oświaty:

1. Należy rozwijać oraz doskonalić narzędzia pozwalające na pomiar zachowań i wyników członków zespołu⁸⁷.

⁸⁵ OECD. *Social and Emotional Skills. Well-being, connectedness and success*, 2017, Paris.

⁸⁶ OECD. *PISA 2021. Creative Thinking Framework (Third Draft)*, April 2019, Paris.

⁸⁷ Przykładem może być tutaj schemat oceny kwestionariusz *Team-Q Association of American Colleges and Universities*). Zawiera on 3 sekcje. W każdej znajduje się 14 pytań. Pierwsza sekcja dotyczy samooceny członka zespołu; druga sekcja dotyczy oceny przez innych członków zespołu, a trzecia sekcja zawiera ocenę ewaluatora zewnętrznego/mentora.

2. Ważna jest specyfika zadania, nad którym będą pracować uczniowie w zespołach – uczniowie i uczennice pracujący w zespołach powinni identyfikować się z zadaniem, które mają do wykonania. Kluczowe jest więc dobieranie zadań do zainteresowań i ambicji członków zespołu. Zapewni to odpowiedni poziom motywacji. Powinna istnieć szersza pula zadań, tak aby uczniowie na samym początku mogli wybrać to zadanie, z którym najbardziej się identyfikują. W realiach życia ludzie mogą znaleźć się w sytuacji, gdy są przypisani do pracy nad zadaniem, z którym się nie identyfikują, ale mimo to z różnych powodów są zmuszani do jego wykonywania. Jeśli będziemy pozwalać uczniom na wybór zadania, utracimy zdolność do mierzenia zachowań uczniów w ramach zadań, z którymi się nie identyfikują. Poziom identyfikacji z zadaniem mógłby być jednym z parametrów podlegających pomiarowi. Co więcej, zaangażowanie w realizację projektu, z którym dany uczeń nie identyfikuje się w dużym stopniu, może dobrze świadczyć o jego zdolności do pracy zespołowej, poświęceń, wytrwałości itp.
3. Należy przeszkolić grupę mentorów odpowiedzialnych za nadzorowanie pracy zespołowej.
4. Należy opracować system szkoleń dla członków zespołów, tak aby ich kompetencje zostały wyrównane na samym początku (wyrównanie szans). Innym rozwiązaniem problemu zróżnicowanych kompetencji w zakresie pracy zespołowej może być odpowiednie dobieranie członków zespołu, tak aby ich kompetencje były wyrównane. Tutaj należy jednak zwrócić uwagę na uczciwość deklaracji.
5. Uczniowie pracujący w zespołach powinni się identyfikować z zadaniem, które mają do wykonania. Kluczowe jest więc dobieranie zadań do zainteresowań i ambicji członków zespołu.
6. Powinna istnieć szersza pula zadań, tak aby uczniowie na samym początku mogli wybrać to zadanie, z którym najbardziej się identyfikują.
7. W prawdziwym życiu ludzie mogą znaleźć się w sytuacji, gdy są przypisani do pracy nad zadaniem, z którym się nie identyfikują, ale mimo to z różnych powodów są zmuszani do jego wykonywania. Jeśli będziemy pozwalając uczniom na wybór zadania, utracimy zdolność do mierzenia zachowań uczniów w ramach zadań, z którymi się nie identyfikują.
8. Transparentność – czasami zdarza się, że niższa produktywność niektórych członków zespołu nie wynika z ich złej woli, lecz z braku informacji zwrotnej. Wówczas należy pokazać im, jak wykonywać zadanie.

Zalety i korzyści wprowadzenia ocen za osiągnięcia zespołowe uczniów

Wśród zalet i korzyści wprowadzenia ocen za osiągnięcia zespołowe uczniów można wymienić następujące:

1. Nadanie formalnego charakteru wyzwaniu, jakim jest rozwój kompetencji społecznych przez szkołę⁸⁸. Dzięki takiemu ujęciu uczestnicy systemu oświaty otrzymają przejrzysty sygnał, z którego będzie wynikać, że kompetencje miękkie są równorzędnym wobec wiedzy elementem profilu absolwenta systemu

⁸⁸ OECD. *Social and Emotional Skills. Well-being, connectedness and success, 2017, Paris.*

edukacji. Udowodniono, że jest to prawidłowość niemal uniwersalna: im większe rozwarstwienie społeczne, tym gorsze wyniki nauczania (wszystkich – nie tylko biedniejszych dzieci!)⁸⁹.

2. Wyrównywanie szans edukacyjnych – przy zapewnieniu odpowiednich warunków doboru członków zespołu można spełnić bardzo ważny postulat, jakim jest egalitaryzm w systemie edukacji oraz wdrażanie zasad edukacji włączającej. Formowanie i funkcjonowanie zespołów uczniowskich o zróżnicowanym pochodzeniu społecznym i kompetencjach doskonale wpisuje się w te idee. W raporcie na temat przyszłości edukacji w Wielkiej Brytanii Melissa Benn i Fiona Millar piszą: „Do największych problemów, z którymi borykają się brytyjskie szkoły, należy przepaść między bogatymi a biednymi dziećmi i ogromna niewspółmierność jakości środowiska domowego oraz poziomu kapitału społecznego i kulturowego, z którym przychodzą one do edukacyjnego stołu”⁹⁰.
3. Praca zespołowa uczy zaufania do drugiej osoby – osoby pracujące w zespołach poznają korzyści wynikające ze współpracy. Praca w zespole zapewnia transparentność – członkowie zespołów mają wgląd we wkład pozostałych członków grupy. Transparentność jest ważnym instrumentem w budowie zaufania między ludźmi⁹¹.
4. Edukacja, w której stawia się na sukces indywidualny, kreuje grupę „zwycięzców” i grupę „przeegranych”. Z analogiczną sytuacją mamy do czynienia w sektorach kreatywnych, gdzie tylko drobny ułamek twórców zyskuje uznanie. Na przykład Jordan Peterson zwraca uwagę na to, że w wyścigu indywidualnym do doskonałości jest tylko jeden zwycięzca. W tej stawiającej na sukces indywidualny rywalizacji nie chodzi o to, aby być zdolnym i osiągnąć dobre wyniki, lecz o to, żeby osiągnąć wyniki lepsze niż wszyscy pozostali. Peterson podaje przykład popularności piosenek na portalu Youtube. Na 80 milionów dostępnych piosenek aż 70 milionów nie jest przez nikogo odsłuchiwana – ich twórcy są więc „przegranymi”. Odsetek negatywnych recenzji odrzucających artykuły naukowe w pismach recenzowanych wynosi 99%, itd. W świecie, w którym wszyscy poszukują sukcesów w kategoriach absolutnych (a system edukacji stawiający na sukces indywidualny ucznia wpisuje się w tę tendencję), wprowadzenie do głównego nurtu edukacji pracy zespołowej wydaje się konieczne nie tylko z punktu widzenia rozwoju kompetencji potrzebnych na rynku pracy – wynika także z potrzeby zapewnienia zdrowia psychicznego młodym ludziom.
5. Możliwość podniesienia poziomu kapitału społecznego w Polsce. Kapitał społeczny to innymi słowy zaufanie, jakim darzą się nawzajem obywatele. Jednym z przejawów wysokiego kapitału społecznego jest aktywność obywatelska i przedsiębiorczość. Wysoki poziom kapitału społecznego w danym społeczeństwie przejawia się między innymi wysoką frekwencją wyborczą. Kształtowanie umiejętności pracy zespołowej niewątpliwie może mieć pozytywny wpływ na rozwój kapitału społecznego w Polsce. Praca zespołowa jest instrumentem wpływającym na budowanie więzi społecznych w ramach grup osób niespokrewnionych ze sobą (tzw. „obcych”). Inwestycje w edukację stawiające nacisk na pracę zespołową służą budowaniu kapitału społecznego

⁸⁹ J. Fazlagić, *Zarządzanie różnorodnością a zarządzanie wiedzą*, 2013

⁹⁰ J. Fazlagić, *Zarządzanie różnorodnością a zarządzanie wiedzą*, 2013

⁹¹ *Kongres obywatelski*, 2021

pomostowego (bridging social capital)⁹².

6. Możliwość upowszechnienia w polskim systemie edukacji oceny formatywnej, tj. egzaminowania rozłożonego w czasie. Koncepcja oceny za pracę zespołową (projekt zespołowy) wpisuje się w szerszy nurt pedagogiczny nazywany oceną formatywną. Ocena formatywna różni się od (tradycyjnej) oceny sumatywnej tym, że w przypadku tej drugiej nacisk kładziony jest na ocenę wyniku nauczania (assessment of learning), podczas gdy w ocenie pracy zespołowej dużą rolę odgrywa proces uczenia się (assessment for learning)⁹³. W ostatnich latach rośnie zainteresowanie wdrażaniem różnego rodzaju form oceny formatywnej w systemie edukacji, także w Polsce. Ocena formatywna sprzyja rozwojowi umiejętności uczenia się (OECD, 2005). Z kolei nauczyciele w systemach edukacji zdominowanych przez ocenę sumatywną (do takich należy Polska) wykazują tendencję do „nauczania pod test”, czyli zawężania obszaru swojej aktywności z uczniami do takich zadań i wyzwań, które są obiektem późniejszego testowania. Testy zewnętrzne mają też kluczowy wpływ na miejsce zajmowane przez różne szkoły w rankingach. „Uczenie się pod test” (teaching to the test) jest powszechnie krytykowane jako swego rodzaju patologia współczesnych systemów edukacji. Proponowane rozwiązanie w postaci oceniania pracy zespołowej z pewnością pozwala na wprowadzenie do systemu edukacji innowacji będącej w opozycji do „nauczania pod test”.

Uwagi końcowe

Profesor Maciej M. Sysło proponuje, aby „zacząć działania naprawcze od rewizji instytucji podstawy programowej, by jej konstrukcja spowodowała, że na pierwszym planie pojawi się uczeń, w całej krasie swej różnorodności”⁹⁴. Aktualna podstawa programowa opiera się na przewidywalności procesu zdobywania wiedzy – dla przykładu, jeśli uczeń nauczy się systemów politycznych w Europie, oczekiwane jest, że będzie w stanie rozpoznawać różne systemy europejskie (co będzie jego kompetencją/umiejętnością).

Wprowadzenie oceny pracy zespołowej niewątpliwie stanowi innowację społeczną w systemie edukacji – przewidzenie jej efektywności i skuteczności nie jest w pełni możliwe. Jednakże cecha ta nie powinna stać na przeszkodzie do ciągłego doskonalenia otaczającej rzeczywistości i poszukiwania lepszych sposobów na realizację celów rozwojowych.

Wdrażanie innowacji oświatowych ma długą tradycję. Świadczy o tym między innymi duża różnorodność rozwiązań systemowych w różnych krajach i systemach edukacji na całym świecie. Ta różnorodność jest dowodem na to, że nie istnieje jeden idealny sposób kształcenia młodych pokoleń. Nie można wykluczać *a priori* nowych rozwiązań, takich jak wprowadzenie oceny za pracę zespołową będącej głównym przedmiotem rozważań w niniejszym opracowaniu. Wśród stosowanych obecnie rozwiązań opartych na ocenie

⁹² J. Fazlagić, *Zarządzanie różnorodnością a zarządzanie wiedzą*, 2013

⁹³ I. Bennett, *Formative assessment: A critical review*, 2011

⁹⁴ M. Sysło, *Na ratunek uczącym się matematyki. Jak moglibyśmy się uczyć*, *Przegląd Pedagogiczny*, 2019, .nr 1, 269-28.

przedmiotowej sumatywnej również da się wyróżnić niedoskonałości – a mimo to są one kanonem funkcjonowania systemu edukacji.

Do kwestii wdrożenia oceny zespołowej w systemie oświaty należy więc podejść tak jak do każdego innowacyjnego rozwiązania, w szczególności pozostawiając przestrzeń na pewien margines błędu oraz gotowość do udoskonalania pierwszego prototypowego rozwiązania.

W Tabeli 2. przedstawiono przewidywane ryzyka związane z wdrażaniem proponowanego rozwiązania, wraz ze sposobami zarządzania tymi ryzykami. Postulowane wprowadzenie kompetencji społecznych wpisuje się także w nurt nowoczesnej edukacji, w ramach którego następuje upodmiotowienie ucznia w procesie nauczania (*student-centered learning*)⁹⁵.

TABELA 2: Ryzyka związane z wdrożeniem koncepcji pracy zespołowej w systemie oświaty	
OPIS RYZYKA	MOŻLIWE SPOSOBY OGRANICZENIA JEGO WYSTĘPOWANIA
Występowanie zjawiska „jazdy na gapę”	Wdrożenie rozwiązań omawianych w niniejszym opracowaniu, ograniczających występowanie tego zjawiska
Brak kompetencji po stronie kadry oświatowej	Organizacja pilotażowych wdrożeń, szkolenia
Opór ze strony różnych grup interesariuszy	Komunikacja zalet rozwiązania; poszukiwanie sojuszników między innymi wśród pracodawców, a także samorządów uczniowskich; wdrażanie pilotażowe w szkołach, które wspierają rozwiązanie
Problemy logistyczne – niezdolność różnych samorządów i szkół do przygotowania się na czas według harmonogramu wdrażania	Wprowadzenie eksperymentu na mniejszej populacji szkół; opracowanie jasnych i prostych zasad zrozumiałych dla wszystkich interesariuszy

ŹRÓDŁO: Opracowanie własne

⁹⁵L.Jones., *The Student-Centered Classroom*. Cambridge University Press, 2007

4.4 Formuła praktycznego egzaminu maturalnego z biznesu i zarządzania – uwarunkowania oparte na innych egzaminach w polskim szkolnictwie

Praktyczna forma wybranych egzaminów maturalnych jest obecna w polskim systemie szkolnictwa od kilkunastu lat. Należy tu wskazać np. egzamin ustny z języka polskiego, który obowiązywał od 2008 roku aż do kolejnej reformy matur (w 2015 roku), czy dalej funkcjonującą formę egzaminów zawodowych (od 2004 roku). Analiza powyższych przykładów pozwoli zaobserwować, iż praktyczny element oceny, konieczny z punktu widzenia założeń matury z BiZ-u, nie jest nową koncepcją w polskim systemie oświaty.

4.4.1 Egzamin ustny z języka w formule z 2008 roku

Egzamin maturalny z języka polskiego w latach 2008-2015 składał się z dwóch części – pisemnej oraz ustnej. Część założeń komponentu prezentacyjnego może okazać się interesujące z punktu widzenia analizy skuteczności matury projektowej z biznesu i zarządzania. W trakcie części ustnej egzaminu maturalnego z języka polskiego maturzysta musiał podjąć się dwóch zadań – przedstawienia prezentacji na wybrany przez siebie wcześniej temat, a następnie podjęcia na ten sam temat rozmowy z komisją egzaminacyjną. Potencjalne tematy prezentacji były proponowane przez nauczycieli w szkole na początku klasy maturalnej. Ponadto uczniowie klas przedmaturalnych mogli zgłosić własne propozycje tematów związanych z zagadnieniami polonistyczno-humanistycznymi w odpowiednim terminie wyznaczonym przez szkołę. Zgłaszane propozycje były następnie weryfikowane i zatwierdzane przez szkolną radę polonistów. Zadaniem maturzysty było przygotowanie prezentacji na wybrany przez siebie temat – do zakresu jego obowiązków należało m.in.: wybranie tematu wystąpienia i lektur potrzebnych do jego opracowania, zebranie materiałów pomocniczych do przeprowadzenia prezentacji np.: wykonany przez siebie film, nagranie wywiadu lub wypowiedzi (np. gwarowej), fragmenty z literatury pełniące rolę cytatu, reprodukcje dzieł sztuki, kadry z filmu, fotografie (np. zabytków architektury), nagrania muzyczne⁹⁸, przygotowanie prezentacji i jej struktury, opracowanie merytoryczne wybranego przez siebie materiału, sporządzenie tezy oraz argumentów, stworzenie bibliografii oraz zaprezentowanie własnej pracy przed komisją egzaminacyjną. Następnie maturzysta

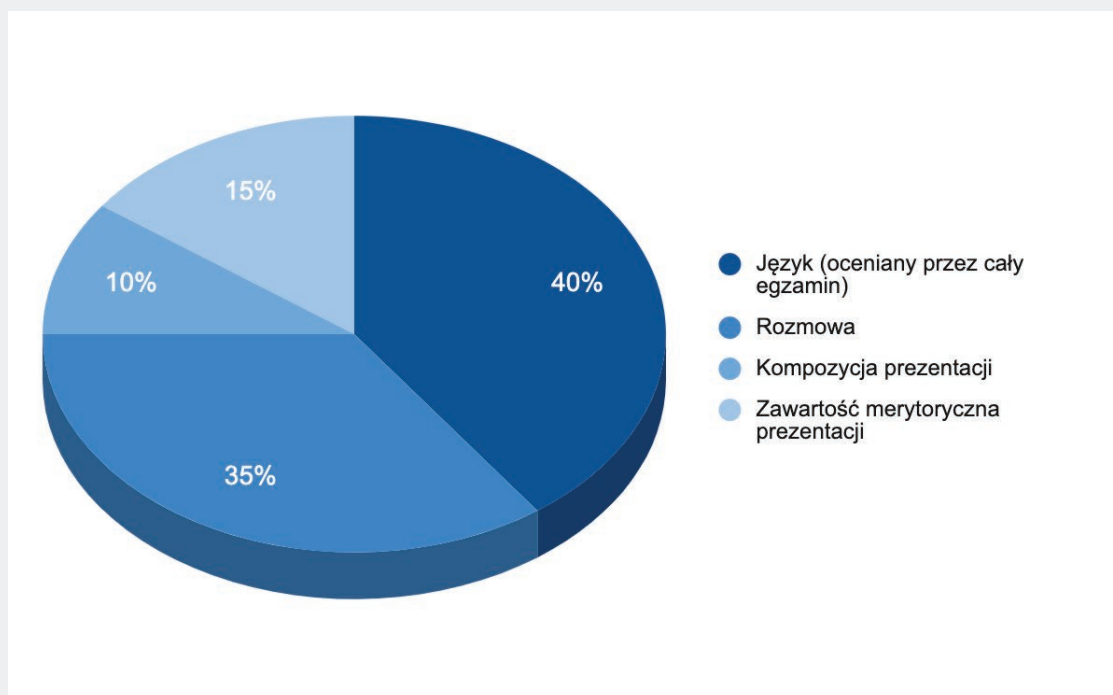
⁹⁸CKE, "Informator o egzaminie maturalnym od 2008 roku - język polski", https://cke.gov.pl/images/EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informatory/2008/inf_polski_a.pdf, dostęp: 11.05.2022

odbywa rozmowę z komisją egzaminacyjną na temat swojej prezentacji. Tematy możliwe do wybrania przez abiturientów dzieliły się na trzy grupy: literackie, językowe oraz poruszające związki literatury z innymi sztukami.

Przykładowe tematy, które mogły zostać wybrane przez maturzystów:

1. *"Pycha jako czynnik determinujący działania człowieka. Określ jej źródła i konsekwencje, analizując wybrane utwory dramatyczne"* (TEMAT LITERACKI).
2. *"Dialog z tradycją literacką w obrazach i rzeźbach. Zanalizuj wybrane dzieła"* (TEMAT: ZWIĄZKI LITERATURY Z INNYMI SZTUKAMI).
3. *"Scharakteryzuj język wybranych bohaterów literackich. Uwzględnij cechy ujawniające ich przynależność środowiskową i charakter"* (TEMAT JĘZYKOWY).⁹⁷

Za część ustną egzaminu maturalnego z języka polskiego można było uzyskać łącznie 20 punktów. 25% punktacji można było uzyskać za samą prezentację (jej kompozycję oraz merytorykę – każde oceniane osobno), 35% punktów uzyskiwało się za rozmowę z komisją, natomiast pozostałe 40% punktacji można było zdobyć za język (podlegający ocenie przez cały czas trwania egzaminu). Taka forma egzaminu miała na celu sprawdzenie samodzielności abiturienta, zdolności argumentacyjnych i twórczych, kreatywności, merytoryczności, komunikatywności oraz umiejętności posługiwania się językiem polskim. Forma prezentacji (wykonanie graficzne) nie było główną częścią podlegającą ocenie.



⁹⁷ CKE, "Informator o egzaminie maturalnym od 2008 roku - język polski", https://cke.gov.pl/images/EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informatory/2008/inf_polski_a.pdf, dostęp: 11.05.2022

REALIZACJA TEMATU – KRYTERIA OCENY

<p>Maturzysta:</p> <ul style="list-style-type: none">– zna, rozumie i na ogół poprawnie interpretuje materiał rzeczowy– trafnie dobiera materiał rzeczowy– prezentuje podstawowe zagadnienia w związku z tematem (rozumie temat)– podejmuje częściowo udaną argumentację– poprawnie odtwarza interpretacje, sądy, opinie; formułuje na ogół poprawne wnioski– wykorzystuje materiał pomocniczy (o ile temat tego wymaga)	<p>1 punkt</p>
<p>Maturzysta:</p> <ul style="list-style-type: none">– zna i rozumie materiał rzeczowy, poprawnie go interpretuje, wykorzystując podstawowe konteksty (o ile temat tego wymaga)– wykorzystuje w funkcji argumentacyjnej trafnie dobrany materiał rzeczowy (selekcjonuje materiał)– prezentuje zagadnienia w ścisłym związku z tematem (rozumie temat)– jasno formułuje główną myśl wypowiedzi i trafnie dobiera argumenty– formułuje wnioski, sądy i opinie– funkcjonalnie wykorzystuje materiał pomocniczy (o ile temat tego wymaga)	<p>2 punkty</p>

<p>Maturzysta:</p> <ul style="list-style-type: none">– zna i rozumie wybrany materiał, wnikliwie go interpretuje, przywołując różnorodne konteksty– wykorzystuje w funkcji argumentacyjnej trafnie dobrany materiał (selekcjonuje materiał)– prezentuje zagadnienia w ścisłym związku z tematem (rozumie temat)– formułuje i rozwiązuje problemy badawcze, hierarchizuje argumenty– formułuje wnioski, sądy i opinie, wartościuje; uogólnia, syntetyzuje– funkcjonalnie wykorzystuje materiał pomocniczy (o ile temat tego wymaga)	<p>3 punkty⁹⁸</p>
---	------------------------------

KOMPOZYCJA WYPOWIEDZI - KRYTERIA OCENY

<p>Maturzysta:</p> <ul style="list-style-type: none">– buduje wypowiedź na ogół uporządkowaną i spójną (dopuszczalne zachwiania logicznego ciągu lub proporcji poszczególnych części wypowiedzi)	<p>1 punkt</p>
<p>Maturzysta:</p> <ul style="list-style-type: none">– buduje wypowiedź zorganizowaną– buduje wypowiedź spójną, o właściwych proporcjach; umiejętnie gospodaruje czasem	<p>2 punkty</p>

⁹⁸CKE, "Informator o egzaminie maturalnym od 2008 roku - język polski", https://cke.gov.pl/images/EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informatory/2008/inf_polski_a.pdf, dostęp: 11.05.2022

ROZMOWA - KRYTERIA OCENY

<p>Maturzysta:</p> <ul style="list-style-type: none">– formułuje na ogół adekwatne do pytań i poprawne merytorycznie odpowiedzi, wykorzystując przygotowaną bibliografię i/lub materiały pomocnicze	<p>2 punkty</p>
<p>Maturzysta:</p> <ul style="list-style-type: none">– formułuje na ogół adekwatne do pytań i poprawne merytorycznie odpowiedzi, wykorzystując przygotowaną bibliografię i/lub materiały pomocnicze– uzasadnia własne stanowisko (rozumie stanowisko rozmówcy); uczestniczy w rozmowie– dostosowuje do pytania stopień szczegółowości (ogólności) odpowiedzi	<p>5 punktów</p>
<p>Maturzysta:</p> <ul style="list-style-type: none">– formułuje na ogół adekwatne do pytań i poprawne merytorycznie odpowiedzi, wykorzystując przygotowaną bibliografię i/lub materiały pomocnicze– przekonująco uzasadnia własne stanowisko (rozumie stanowisko rozmówcy), swobodnie uczestniczy w rozmowie– dostosowuje do pytania stopień szczegółowości (ogólności) odpowiedzi	<p>7 punktów</p>

JĘZYK - KRYTERIA OCENY

<p>Maturzysta:</p> <ul style="list-style-type: none">– przestrzega zasad poprawności właściwych dla języka mówionego w zakresie: ortofonii, fleksji, leksyki, frazeologii, składni (dopuszczalne usterki językowe)– postępuje się stylem komunikatywnym, stosownym do sytuacji (dopuszczalna schematyczność), wystarczającym słownictwem– postępuje się terminologią specjalistyczną w zakresie niezbędnym do realizacji tematu	<p>2 punkty</p>
<p>Maturzysta:</p> <ul style="list-style-type: none">– przestrzega zasad poprawności właściwych dla języka mówionego w zakresie: ortofonii, fleksji, leksyki, frazeologii, składni (dopuszczalne usterki językowe)– postępuje się komunikatywnym, stosownym do sytuacji stylem– postępuje się słownictwem stosownym i zróżnicowanym– przestrzega zasad etykiety językowej– postępuje się terminologią właściwą do realizacji tematu– stosuje środki językowe typowe dla rozmowy	<p>4 punkty</p>

<p>Maturzysta:</p> <ul style="list-style-type: none"> – przestrzega zasad poprawności właściwych dla języka mówionego w zakresie: ortofonii, fleksji, leksyki, frazeologii, składni – postępuje się komunikatywnym, stosownym do sytuacji stylem; bogatym słownictwem – przestrzega zasad etykiety językowej – postępuje się terminologią specjalistyczną – stosuje środki językowe typowe dla rozmowy 	<p>6 punktów</p>
<p>Maturzysta:</p> <ul style="list-style-type: none"> – przestrzega zasad poprawności właściwych dla języka mówionego w zakresie: ortofonii, fleksji, leksyki, frazeologii, składni – postępuje się stylem stosownym do sytuacji, komunikatywnym, o wyraźnych cechach indywidualnych – przestrzega zasad etykiety językowej – postępuje się bogatym słownictwem, postępuje się bogatą terminologią (unikając pseudonaukowości) – swobodnie stosuje środki językowe typowe dla rozmowy 	<p>8 punktów</p>

4.4.2 Egzamin zawodowy w formule z 2004 roku

Kolejnym istotnym przykładem egzaminowania umiejętności i kompetencji praktycznych jest egzamin zawodowy, którego zaliczenie niezmiennie od 2004 roku wymaga wiedzy teoretycznej i praktycznej. Część praktyczna egzaminu zawodowego polega na wykonaniu zadań, których rezultatem jest wyrób, usługa lub dokumentacja. Część praktyczna trwa nie krócej niż 120 minut i nie dłużej niż 240 minut. Ponadto jest przeprowadzana w formie testu praktycznego, polegającego na wykonaniu zadania egzaminacyjnego

zawartego w arkuszu egzaminacyjnym na stanowisku egzaminacyjnym⁹⁹. Istotnym przykładem jest egzamin zawodowy na technika ekonomistę. Uczniowie, aby uzyskać tytuł, muszą zdać egzaminy z dwóch kwalifikacji:

A.35 *Planowanie i prowadzenie działalności w organizacji*

Polega w części praktycznej na wiedzy ogólnej z zakresu mikro- i makroekonomii. W części praktycznej uczeń wykazuje się znajomością trzech programów komputerowych: Subiekt, Gratyfikant i Rachmistrz. Również musi sporządzić analizę finansową do obliczenia wskaźników oceny i interpretacji.

A.36 *Prowadzenie rachunkowości*

Praktyczna znajomość umiejętności księgowania w aplikacji Rewizor.

Aby zaliczyć egzamin zawodowy, muszą być spełnione następujące wymogi: zaliczenie teorii powyżej 50% (egzamin składa się z 40 pytań) oraz zaliczenie praktyki, które opiera się na wykonaniu jednego zadania w wybranym programie przy obecności egzaminatora. Egzamin praktyczny sprawdza umiejętność samodzielnego i logicznego myślenia ucznia, pozwala samodzielnie rozwiązywać napotkane problemy. Sam egzamin teoretyczny skupia się na tzw. „wpasowaniu się w klucz”. Niekoniecznie pozwala to uczniowi wykorzystać swoją wiedzę w wystarczający sposób oraz sprawdzić, czy na pewno nadaje się do danego zawodu. Egzamin praktyczny umożliwia wykorzystanie swojego kreatywnego i logicznego myślenia, dzięki któremu faktycznie możemy stwierdzić zdolności ucznia.

Praktyczna forma egzaminów maturalnych jest obecna w polskim systemie szkolnictwa od kilkunastu lat. Analiza powyższych przykładów pozwoliła zaobserwować, iż praktyczny element oceny, konieczny z punktu widzenia założeń matury z biznesu i zarządzania, nie jest nową koncepcją w polskim systemie oświaty. Wdrożenie matury z BiZ-u, uwzględniającej element praktyczny – np. pracy projektowej, może odbywać się na podstawie rozwiązań obecnych już w systemie oświat.

⁹⁹CKE, „Informator o egzaminie zawodowym formuła 2019” <https://cke.gov.pl/egzamin-zawodowy/egzamin-zawodowy-formula-2019/o-egzaminie/>, dostęp: 11.05.2022

5.0

ROZDZIAŁ 5.0

Podsumowanie i kluczowe rekomendacje

Zawarte w poprzednich rozdziałach szczegółowe omówienie zagadnienia nauczania przedsiębiorczości pozwoliło sformułować kluczowe obszary dotyczące wprowadzenia biznesu i zarządzania do szkół ponadpodstawowych. Niniejszy rozdział stanowi syntezę priorytetowych rekomendacji. Ważne jest, by traktować go jako integralną część całości raportu i odczytywać w kontekście przeprowadzonych badań i analiz. Do najważniejszych rekomendacji należą:

- 1. Semestralny lub roczny projekt zespołowy** – efekty kształcenia BiZ-u powinny zawierać kompetencje 4K – kooperację, komunikację, kreatywność i krytyczne myślenie. Niezbędne jest zbudowanie programu nauczania wokół pracy zespołowej nad realnym przedsięwzięciem. Dla zapewnienia właściwych efektów kształcenia konieczne są: 1) zespół projektowy od 2 do 5 osób, 2) społeczny cel przedsięwzięcia, 3) suwerenność wyboru przez uczniów celu i składu, 4) wymóg wcielenia planu projektowego w życie, a więc dotarcie przez zespół projektowy do realnych beneficjentów, 5) wyjście poza mury szkoły, a więc dotarcie także do mediów i partnerów. Uczniowie realizujący BiZ tylko na poziomie podstawowym są zwolnieni z wymogu 4) bądź 5), więc mogą: przygotować sam plan projektu społecznego lub zrealizować mały projekt społeczny tylko w murach szkoły, dla społeczności szkolnej.
- 2. Matura projektowa** – wprowadzenie projektu zespołowego jako składowej części (np. 30% oceny) matury z biznesu i zarządzania pozwoli zmienić paradygmat nauczania w polskiej szkole. Docenione zostaną kompetencje miękkie oraz praca zespołowa, czyli najbardziej pożądane umiejętności na rynku pracy. Pozostała część matury BiZ-u powinna opierać się na analizie aktualnych przypadków biznesowych.
- 3. Redukcja treści makroekonomicznych dla poziomu podstawowego** – obszerność podstawy programowej w treściach dotyczących zagadnień makroekonomicznych skutkuje niskim zainteresowaniem uczniów abstrakcyjnymi pojęciami. Podstawa powinna być oparta o zagadnienia z zakresu finansów osobistych oraz prace projektowe, nakierowując uczniów na rozwój kompetencji 4K – kooperację, komunikację, kreatywność i krytyczne myślenie. Rozbudowane treści makroekonomiczne powinny pojawić się na poziomie rozszerzonym.

4. **Szkolenia i scenariusze dla nauczycieli** – luka kompetencyjna stanowi znaczący czynnik ryzyka powodzenia reformy. Problem kadry nauczycielskiej należy zaadresować szczególnie w krótkim okresie (około 3-5 lat od wprowadzenia przedmiotu). Długoterminowo, z uwagi na zwiększoną liczbę godzin dla poziomu rozszerzonego, wykształci się kadra nauczycielska wyspecjalizowana w nauczaniu BiZ-u (tj. posiadająca wymagane kompetencje z uwagi na nauczanie wyłącznie tego przedmiotu).
5. **Praktycy w szkole** – niezbędne jest większe zaangażowanie przedsiębiorców i praktyków biznesu w nauczaniu BiZ-u. Rekomendowane jest wypracowanie systemowego rozwiązania umożliwiającego prowadzenie wybranych zajęć przez osoby z otoczenia szkoły cechujące się znaczącymi osiągnięciami w powyższych dziedzinach.
6. **Metodyka case study** – wszystkie elementy podstawy programowej powinny być budowane wokół aktualnych i lokalnych analiz przypadków biznesowych, skoncentrowanych wokół polskich przedsiębiorców. Tworzenie podstawy programowej równoległe do praktycznych przykładów rynkowych pozwoli na zwiększenie zaangażowania uczniów.
7. **Utworzenie platformy edukacyjnej dedykowanej BiZ-owi** – powszechną praktyką kursów biznesowych jest e-learning oparty na symulacjach biznesowych, grywalizacji, materiałach wideo oraz aktualizowanych na bieżąco kazusach ze świata gospodarczego. Istotna jest interaktywność materiałów, a nie tylko załączenie wersji online dokumentu. Internetowy podręcznik będzie nie tylko pomocny dla ucznia, dostarczając mu najbardziej aktualne informacje, ale również dla samego nauczyciela, z uwagi na zawarcie gotowych scenariuszy lekcji.

Bibliografia

Artykuły naukowe

Belbin, R. M. (2010). Team roles at work. Oxford, Butterworth-Heinemann.

Britton, E., Simper, N., Leger A., Stephenson J., (2015). Assessing Teamwork in Undergraduate Education: A measurement tool to evaluate individual teamwork skills. Assessment & Evaluation in Higher Education, 1-21.

Brzozowski, T. (2013), "Status przedsiębiorczości w warunkach kryzysu edukacji", Przedsiębiorczość i Edukacja, nr 9, str. 248-272

Economist Intelligence Unit. (2018). Educating For the Future, <https://educatingforthefuture.economist.com/>

Fazlagić, J. (2004). Pomiar kapitału społecznego, Problemy Jakości, nr 1, s. 5-10.

Fazlagić, J. (2013). Edukacja elitarna?- nie, dziękujemy, Bliżej Przedszkola, nr 2, s. 15 – 19.

Fazlagić, J., Błaszczuk, D.J., Skikiewicz, R. (2017). Zaufanie i kapitał społeczny w polskim biznesie, Warszawa, Wydawnictwo AFiB Vistula.

Granovetter, M. (1985). Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness. American Journal of Sociology 91(3):481–510.

Hall, D., Buzwell, S. (2013). The problem of free-riding in group projects: Looking beyond social loafing as reason for non-contribution. Active Learning in Higher Education.14(1):37-49. doi:10.1177/146978741246712

Jegorow, D. (2016). "Ekonomia, polityka i rozwój – w poszukiwaniu źródeł problemów Unii Europejskiej". Journal of Modern Science 4 (31): 101-113

Jones, L. (2007). The Student-Centered Classroom. Cambridge University Press.

Kilar, W. Rachwał, T. (2019). "Przedsiębiorczość w szkole średniej w warunkach reformy systemu oświaty". Kształtowanie kompetencji Przedsiębiorczych, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Seria Naukowa, t. 5, Warszawa 2019:184–202. <https://doi.org/10.47050/65591760>.

Klinger, K., R. (2020). Zamiast zacząć uczyć pracy w zespole, szkoła uczy pracy w pojedynkę i nauki „pod klucz”, wywiad z Rafałem Flisem, Forsal, <https://forsal.pl/lifestyle/edukacja/artykuly/7829089,flis-zamiast-zaczac-uczyc-pracy-w-zespole-szkola-uczy-pracy-w-pojedynke-i-nauki-pod-klucz-wywiad.html>

Kongres Obywatelski. (2021). Najpierw transparentność, później zaufanie?, <https://www.kongresobywatelski.pl/aktualnosci/najpierw-transparentnosc-pozniej-zaufanie/>

McArdle, G., Clements, K. D., Hutchinson-Lendi, K. (2005). The Free Rider and Cooperative Learning Groups: Perspectives from Faculty Members, Eric, <https://eric.ed.gov/?id=ED492459>

OECD. (2005). Formative Assessment. Improving Learning in Secondary Classrooms, Paris.

OECD. (2017). Social and Emotional Skills. Well-being, connectedness and success, Paris.

OECD. (2021). PISA 2021. Creative Thinking Framework (Third Draft), April 2019, Paris.

P-E, 2018. „Rola przedsiębiorczości W Rozwoju społeczno-Gospodarczym”. Przedsiębiorczość - Edukacja 14 (grudzień). <https://doi.org/10.24917/4694>.

Peterson, J. (2018). Jordan Peterson analyses creativity - personality traits, outcomes, utility, pitfalls, <https://www.youtube.com/watch?v=cdQ71Syokus>

Rachwał, T (2009). „Ocena Projektu Zmian Podstawy Programowej Podstaw przedsiębiorczości (przedstawionej Przez MEN W 2008 R. W Ramach Reformy Systemu Edukacji)”. Przedsiębiorczość - Edukacja 5 (styczeń):349-72. <https://doi.org/10.24917/20833296.5.31>.

Rachwał, T. Kilar, W. Kawecki Z. Wróbel. P., (2018). „Edukacja W Zakresie przedsiębiorczości W Wychowaniu Przedszkolnym, Szkole Podstawowej I szkołach średnich W świetle Nowej Podstawy Programowej”. Przedsiębiorczość - Edukacja 14 (grudzień):389-424. <https://doi.org/10.24917/20833296.14.28>.

Solability. (2021). Social Capital Index: World Map, <https://solability.com/the-global-sustainable-competitiveness-index/the-index/social-capital>

Syso, M. M. (2019). Na ratunek uczącym się matematyki. Jak moglibyśmy się uczyć, Przegląd Pedagogiczny, nr 1, 269-28.

Tracz, Mariola, i Tomasz Rachwał. 2008. „Metody Nauczania I środki Dydaktyczne Stosowane Przez Nauczycieli Podstaw przedsiębiorczości Wyniki Badań”. *Przedsiębiorczość - Edukacja* 4 (styczeń):335-40. <https://doi.org/10.24917/20833296.4.33>.

Publikacje i raporty

Andrzejczyk, Angelika. 2016. “Wpływ Edukacji na Rozwój Przedsiębiorczości”. *Polskie Towarzystwo Ekonomiczne*. <https://doi.org/10.24136/eep.mon.2016.4>.

Global Entrepreneurship Monitor. 2021. “GEM (Global Entrepreneurship Monitor), Global Report 2020-2021”. *Global Reports*.

Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2016. *Entrepreneurship Education at School in Europe. (Nauczanie przedsiębiorczości w szkołach w Europie) Raport Eurydice*. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej. ISBN 978-92-9492-155-0

OECD. 2017. “Entrepreneurship at a Glance 2017”. OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/entrepreneur_aag-2017-en.

Skolverkert. 2018. “Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare (revised 2018)”. *Styrdokument*. ISBN : 978-913832734-0

Tanaka, K., Nishioka, K., & Ishii, T. (2017). *Curriculum, Instruction and Assessment in Japan: Beyond lesson study* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315709116>

Wachowiak, Piotr, Marcin Dąbrowski, Bartosz Majewski. 2007. “Kształtowanie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna”. *Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych*. https://www.olimpiada.edu.pl/upload/pliki_2edycja/przedsiębiorczoscFPAKE_publicacja.pdf

Rozporządzenia

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. (Dz.U. z 2002 r. nr. 51 poz.458)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2009 r. nr 4, poz. 17)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2012 r. poz. 977). Załącznik 4. Podstawa Programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U.z 2018 r. poz. 467). Załącznik 1. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum. Podstawy Przedsiębiorczości.

Strony internetowe

90 Day Korean, School in South Korea,
<https://www.90daykorean.com/school-in-south-korea>, dostęp: kwiecień 2022

ASIA Society, South Korean Education,
<https://asiasociety.org/education/south-korean-education>, dostęp: kwiecień 2022

BallotPedia, Public school district (United States),
[https://ballotpedia.org/Public_school_district_\(United_States\)](https://ballotpedia.org/Public_school_district_(United_States)), dostęp: kwiecień 2022

Department of Education. 2014. The national curriculum in England, https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/840002/Secondary_national_curriculum_corrected_PDF.pdf

Department of Education. 2014., National curriculum in England: framework for key stages 1 to 4,
<https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-framework-for-key-stages-1-to-4/the-national-curriculum-in-england-framework-for-key-stages-1-to-4>

Direção-Geral da Educação (DGE), Economia A (CH-CS),
<http://www.dge.mec.pt/economia-ch-cs>, dostęp: kwiecień 2022

Direção-Geral da Educação (DGE), Economia C, <http://www.dge.mec.pt/economia-c>,
dostęp: kwiecień 2022

Education Destination Asia, Secondary/High School Education System in Singapore,
<https://educationdestinationasia.com/essential-guide/singapore/secondary-education-in-singapore>, dostęp: kwiecień 2022

Education Encyclopedia, Finland Secondary Education,
<https://education.stateuniversity.com/pages/471/Finland-SECONDARY-EDUCATION.html>, dostęp: kwiecień 2022

EURYDICE, France Overview,
https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/france_en, dostęp: kwiecień 2022

EURYDICE, Germany Overview,
https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/germany_en, dostęp: kwiecień 2022

EURYDICE, Netherlands Overview, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/netherlands_en, dostęp: kwiecień 2022

EURYDICE, Switzerland Overview,
https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/switzerland_en, dostęp: kwiecień 2022

EURYDICE, United Kingdom - England Overview,
https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/united-kingdom-england_en, dostęp: kwiecień 2022

EURYDICE, United Kingdom - Northern Ireland Overview,
https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/united-kingdom-northern-ireland_en, dostęp: kwiecień 2022

EURYDICE, United Kingdom - Scotland Overview,
https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/united-kingdom-scotland_en, dostęp: kwiecień 2022

EURYDICE, United Kingdom - Wales Overview,
https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/united-kingdom-wales_en, dostęp: kwiecień 2022

Federal Ministry of Education and Research, The German Vocational Training System,
https://www.bmbf.de/bmbf/en/education/the-german-vocational-training-system/the-german-vocational-training-system_node.html, dostęp: kwiecień 2022

Finnish National Agency for Education, Core curriculum for general upper secondary schools in a nutshell,

<https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/core-curriculum-general-upper-secondary-schools-nutshell>, dostęp: kwiecień 2022

Galit Zamler, Entrepreneurship for Kids,

<https://www.tomorrowsuccess.com/Entrepreneurship-for-Kids.html>, dostęp: kwiecień 2022

Government of the Netherlands, Subjects and attainment targets in primary education, <https://www.government.nl/topics/primary-education/subjects-and-attainment-targets-in-primary-education>, dostęp: kwiecień 2022

Inspiring the Future, <https://www.inspiringthefuture.org>, dostęp: kwiecień 2022

Jongondernemen, Jaarverslagen van Jong Ondernemen,

<https://www.jongondernemen.nl/over-ons/jaarverslag/>, dostęp: kwiecień 2022

Kanton Zürich, Fachbereiche & Module,

<https://www.zh.ch/de/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-volksschule/volksschule-schulinfo-unterricht/fachbereiche-und-module.html>, dostęp: kwiecień 2022

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports, Le collège, <https://www.education.gouv.fr/le-college-4940>, dostęp: kwiecień 2022

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports, Le lycée, <https://www.education.gouv.fr/reussir-au-lycee/le-lycee-41642>, dostęp: kwiecień 2022

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports, Programmes du lycée professionnel, <https://www.education.gouv.fr/programmes-du-lycee-professionnel-9869>, dostęp: kwiecień 2022

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports, Se former par l'apprentissage, <https://www.education.gouv.fr/se-former-par-l-apprentissage-2216>, dostęp: kwiecień 2022

NCEE, Top Performing Countries Canada, <https://ncee.org/country/canada/>, dostęp: kwiecień 2022

NCEE, Top Performing Countries Canada, <https://ncee.org/country/finland/>, dostęp: kwiecień 2022

NCEE, Top Performing Countries: Japan, <https://ncee.org/country/japan/>, dostęp: kwiecień 2022

NCEE, Top Performing Countries: Singapore, <https://ncee.org/country/singapore/>,
dostęp: kwiecień 2022

Niles Township High School District 219, Student Coursebook & Planning
Guide 2020-2021, https://docs.google.com/document/d/1ZrZgzeZ0sJuK_D0noRnbZIA7AKHSBkgSf5Pn572czms/edit,
dostęp: kwiecień 2022

Nuffic, Education system Israel,
<https://www.nuffic.nl/sites/default/files/2020-08/education-system-israel.pdf>,
dostęp: kwiecień 2022

Ontario Ministry of Education, The Ontario Curriculum: Secondary, <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/grade9.html>,
dostęp: kwiecień 2022

Reforma edukacji, MEN, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/reforma-edukacji>,
dostęp: kwiecień 2022

School Education Gateway, Entrepreneurship education in Estonia,
https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/entrepreneurship/Estonia_151022.pdf,
dostęp: kwiecień 2022

School Education Gateway, Entrepreneurship education in Hungary,
https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/entrepreneurship/Hungary_151022.pdf,
dostęp: kwiecień 2022

School Education Gateway, Entrepreneurship education in Latvia,
https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/entrepreneurship/Latvia_151022.pdf,
dostęp: kwiecień 2022

School Education Gateway, Entrepreneurship education in Slovakia,
https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/entrepreneurship/Slovakia_151022.pdf,
dostęp: kwiecień 2022

State Secretariat for Education, Research and Innovation SERI, Swiss Education Area,
<https://www.sbf.admin.ch/sbf/en/home/education/swiss-education-area.html>,
dostęp: kwiecień 2022

Swedish National Agency for Education, skolverket.se, dostęp: kwiecień 2022

T., Koji, N. Kanae, I. Terumasa, Curriculum, Instruction and Assessment in Japan,
<https://library.oapen.org/bitstream/id/17dd994e-035b-472e-944b-11935764e69f/>,
dostęp: kwiecień 2022

The Conversation, Why is Singapore's school system so successful, and is it a model for the West?, <https://theconversation.com/why-is-singapores-school-system-so-successful-and-is-it-a-model-for-the-west-22917/>, dostęp: kwiecień 2022

TKI, Technology, <https://nzcurriculum.tki.org.nz/The-New-Zealand-Curriculum/Technology>, dostęp: kwiecień 2022

TKI, Technology, <https://sites.ed.gov/international/>, dostęp: kwiecień 2022

US News, Germany - Ranking, <https://www.usnews.com/news/best-countries/germany>, dostęp: kwiecień 2022

YouthWiki, Slovakia,
<https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki/chapters/slovakia/38-development-of-entrepreneurship-competence>, dostęp: kwiecień 2022